I 4140
11 IUL. 2014

REVISTA DE PEDAGOGIE

CADRELE DIDACTICE, ÎMPREUNĂ CU ÎNTREGUL POPOR, ADUC TOVARĂȘULUI NICOLAE CEAUȘESCU, CU PRILEJUL ZILEI SALE DE NAȘTERE, ÎNALTA LOR PREȚUIRE ȘI RECUNOȘTINȚĂ, CINSTIREA LOR PENTRU FĂURITORUL ROMÂNIEI SOCIALISTE MODERNE, PENTRU CTITORUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ROMÂNESC CONTEMPORAN. EXPRIMÎNDU-ȘI PROFUNDE SENTIMENTE DE GRATITUDINE PENTRU CONDUCĂTORUL IUBIT AL STATULUI ȘI PARTIDULUI NOSTRU, OAMENII ȘCOLII SE ANGAJEAZĂ SĂ EDUCE TÎNĂRA GENERAȚIE ÎN SPIRITUL DRAGOSTEI NEȚĂRMURITE PENTRU PATRIE, PARTID ȘI POPOR.

1

2022

ANUL XXX, ianuarie, 1981
INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

REVISTA DE PEDAGOGIE

Str. Sf. Apostoli 14, București — sect. 5, Cod. 70634, Telefon : 15.85.74

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ-ȘI POT ASIGURA COLECȚIA REVISTEI DE PEDAGOGIE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE DE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI OFICIILE POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 60. PREȚUL UNUI EXEMPLAR ESTE DE 5 LEI.

Redactor șef :
Prof. dr. ANTON VASILESCU

secretar responsabil de redacție :
GEORGE CIUDAN

Colectivul de redacție :
prof. MEDEEA BUNESCU
prof. SILVIA DIMA
prof. FLORICA POPESCU
prof. DINCA SOARE
prof. CONSTANȚA ȘORIK
prof. MAGDALENA VASILESCU

SĂRBĂTORIREA TOVARĂȘULUI NICOLAE CEAUȘESCU

CUVÎNTAREA TOVARĂȘULUI NICOLAE CEAUȘESCU

GEORGE CIUDAN — Stejarul nemuritor al pădurii românești 1
VOICU LĂSCUȘ — Învățămîntul românesc în actualul cincinal 1

EDUCAȚIA MORAL-POLITICĂ A TINERETULUI STUDIOS

MARIN CĂLIN — Actul educativ și spiritul înnoitor al pedagogiei 3
VALERIU NEȘTIAN — Comportamentul moral al elevilor 7
CEZAR CĂȘERIU — Exigențe educative ale științelor biologice 10
FERNANDE CHIREA — Valențe educative ale lecțiilor de folclor 14
IOAN COMĂNESCU — Autoeducația în contextul educației permanente 16
PETRE BEJENARU — Apărarea mediului înconjurător 19
EMIL VERZA — Handicapurile de limbaj la școlari 22

DIDACTICA INSTRUIRII PRIN MUNCĂ

P. ENE, GH. IOSIF — Conducerea proceselor tehnologice complexe 25
ANA MEȘTERU — Pregătirea fundamentală și de specialitate 28

EVALUAREA ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT

ANDREI NOVAK — Evaluarea unității de învățămînt 32
ELENA SZAPPANYOS — Evaluarea activității cadrelor didactice 36
MIHAI BEJINARU — Formarea capacității de autocontrol și autoapreciere 41

DEZBATERE

M. BUNESCU, C. ȘORIK — Folosirea eficientă a mijloacelor de învățămînt 44

MODERNIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI PRIMAR

MARIN NEDELCU — Pregătirea practică a viitorilor învățători și educatoare 48
VICTORIA ATANASIU — Tratarea diferențială în clasele I—IV 50

CONFRUNTĂRI

MIHAIL STOICA — Mișcări de tineret din țări capitaliste 53

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ PEDAGOGICĂ

ECATERINA CSÉNGERI — Colocviul național de pedagogie 57
CEZAR BÎRZEA — Cercetare și practică în educație 58

SEMNALĂRI

MAGDALENA VASILESCU — Perfecționarea profesională 62
IOAN JINGA — Conferință de învățămînt la Praga 62

CĂRȚI — IDEI

DUMITRU MITRANA — Manualele de lectură literară (6) *** — Volum omagial (47) • PETRE BĂRBULESCU — Formarea și perfecționarea profesională (52) • DOINA CALOMFIRESCU — Obiectivele educației 64

; 4140
BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

SĂRBĂTORIREA TOVARĂȘULUI NICOLAE CEAUȘESCU

IUL. 2005

Cuvîntarea tovarășului Nicolae Ceaușescu

Dragi tovarăși,

Doresc să vă mulțumesc pentru urările și felicitările pe care mi le-ați adresat cu prilejul aniversării zilei mele de naștere. Consider aceasta ca o apreciere a activității desfășurate în rîndurile clasei muncitoare, ale partidului, pentru înfăptuirea Programului de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism, pentru ridicarea bunăstării materiale și spirituale a poporului și întărirea continuă a patriei noastre socialiste, a independenței și suveranității sale.

Într-adevăr, partidul nostru își îndeplinește cu cinste rolul de forță politică conducătoare, unind eforturile clasei muncitoare, țărănimii, intelectualității, ale tuturor oamenilor muncii, fără deosebire de naționalitate, ale întregului nostru popor, într-o direcție unică — a înfăptuirii neabătute a hotărîrilor partidului și legilor țării, a edificării socialismului și comunismului. Putem spune că minunatele realizări obținute în anii construcției socialiste sînt rezultatul nemijlocit al activității clasei noastre muncitoare, care, sub conducerea partidului său comunist, înfăptuiește neabătut politica internă și externă a parti-

32168.

dului și statului. Toate realizările se datoresc unității tot mai puternice a clasei muncitoare, țărănimii, intelectualității, a celorlalte categorii sociale, în jurul Partidului Comunist Român — unitate care a căpătat o nouă dimensiune în cadrul Frontului Democrației și Unității Socialiste.

Fără îndoială, avem realizări mari în toate domeniile de activitate. În deceniul anilor '70, țara noastră a devenit de aproape trei ori mai puternică din punct de vedere industrial. S-au dezvoltat, de asemenea, puternic agricultura și celelalte sectoare ale economiei naționale, au cunoscut importante progrese știința, învățămîntul și cultura, s-a ridicat nivelul de trai material și spiritual al poporului. Putem, într-adevăr, privi cu satisfacție la tot ceea ce am realizat ; dar trebuie să spunem deschis — și chiar în aceste împrejurări nu pot să nu menționez aceasta — că am fi putut realiza mai mult dacă am fi lucrat mai bine. Desigur, făcînd abstracție de problemele existente pe plan internațional. Referindu-mă însă numai și numai la activitatea noastră, chiar și în actualele condiții ale situației politice și economice internaționale, puteam avea rezultate mai bune.

Este necesar să fie menționat acest lucru pentru că sîntem la începutul unei noi etape de dezvoltare a patriei noastre. Trebuie să înfăptuim hotărîrile Congresului al XII-lea al partidului, care — după cum se știe — a pus în centrul activității partidului și guvernului, a întregului popor trecerea la o etapă superioară de dezvoltare a României, la înfăptuirea unei calități noi în toate sectoarele de activitate. În acest cadru se prevăd acțiuni deosebite în direcția asigurării tot mai bune a economiei naționale cu materii prime și energie, dezvoltării agriculturii, afirmării cu o forță mai puternică a activității științifice în toate domeniile vieții economice și sociale. Ținînd seama de aceste obiective strategice stabilite de Congresul al XII-lea al partidului pentru următorii cinci ani, trebuie să facem totul ca, încă din primele zile ale anului, să punem o bază temeinică înfăptuirii prevederilor cincinalului 1981—1985, să asigurăm ridicarea patriei pe o nouă treaptă de dezvoltare, creșterea continuă a gradului de civilizație, bunăstare și fericire al întregii noastre națiuni.

Nu doresc să insist asupra acestor probleme. Vom discuta, dealtfel, în zilele următoare, rezultatele cincinalului încheiat. vom adopta comunicatul, care urmează să fie dat publicității în această săptămînă. Cu acest prilej va trebui să abordăm și măsurile pentru desfășurarea cu rezultate mai bune a activității în acest an și în cincinalul în care am intrat.

Merită subliniat faptul că partidul nostru a crescut, avînd astăzi peste 3 milioane de membri ; s-a întărit compoziția sa muncitorească, s-a dezvoltat spiritul de combativitate, a sporit forța sa organizatorică, politică și ideologică. Avem datoria să facem, în continuare, totul pentru a întări partidul, unitatea sa. Viața a demonstrat că numai în condițiile îndeplinirii de către partid a rolului său de forță politică conducătoare, ale întăririi unității, disciplinei și fermității în muncă și ideologice partidul își poate îndeplini misiunea sa istorică în societatea noastră socialistă. Așa cum am acționat și pînă acum, vom face totul și în viitor pentru întărirea partidului, a forței sale. Eu doresc să afirm și cu acest prilej că nu voi precupeți nici un efort pentru întărirea partidului și a rolului său conducător, a unității și disciplinei sale, a caracterului său muncitoresc, revoluționar — în aceasta constînd garanția mersului ferm înainte, înfăptuirii Programului de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare fermă spre societatea comunistă.

Am obținut rezultate bune în activitatea noastră internațională. Am acționat pentru întărirea relațiilor cu țările socialiste, cu țările în curs de dezvoltare, precum și cu statele capitaliste dezvoltate, militînd ferm pentru afirmarea neabătută a principiilor deplinei egalități, respectului independenței și suveranității naționale, neamestecului în treburile interne, renunțării la forță și la amenințarea cu forța în soluționarea problemelor litigioase pe plan mondial. Se poate spune, într-adevăr, că România și-a cîștigat mulți prieteni, simpatia și aprecierea popoarelor lumii pentru politica sa internațională de egalitate și conlucrare — pe baza acestor principii — cu toate statele, pentru activitatea sa consecventă consacrată soluționării tuturor conflictelor numai și numai pe calea tratativelor, înfăptuirii securității și cooperării în Europa, dezarmării, și în primul rînd dezarmării nucleare, înfăptuirii noii ordini economice internaționale. Partidul nostru a militat și militează în mod consecvent pentru dezvoltarea relațiilor cu partidele comuniste și muncitorești, cu partidele socialiste, social-democrate, cu mișcarea de eliberare națională, cu alte partide și forțe democratice, cu toate forțele antiimperialiste și anticolonialiste. Considerăm că întărirea unității și colaborării tuturor acestor forțe — ținîndu-se, desigur, seama de diversitatea condițiilor specifice ale activității fiecărui partid, fiecărei forțe politice — vor asigura unirea într-un șuvoi puternic a maselor populare, a tuturor popoarelor, pentru o politică democratică, de destindere, de independență națională și pace.

Și în viitor partidul și statul nostru vor acționa în același spirit, cu aceeași consecvență. În ce mă privește, doresc să asigur partidul, Comitetul Central, să vă asigur pe voi, dragi tovarăși, că voi face totul, și în viitor, pentru a-mi îndeplini misiunea încredințată de partid și popor, că voi servi întotdeauna cauza socialismului și comunismului în România și în întreaga lume. Voi servi întotdeauna interesele și năzuințele poporului nostru spre o viață demnă, fericită și liberă. Voi face totul pentru a nu dezminți, în nici o împrejurare, faptul că partidul nostru și eu personal slujim neabătut cauza suveranității și independenței României, a înfloririi ei tot mai puternice, ca egală în rîndul națiunilor libere și independente ale lumii. Nu

voi precupeți nimic, voi face totul ca partidul nostru să-și îndeplinească misiunea de a uni eforturile tuturor oamenilor muncii, fără deosebire de naționalitate, ale întregului popor în vederea înfăptuirii Programului de edificare a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a țării spre comunism, de ridicare a bunăstării și fericirii întregii națiuni.

Trebuie să ne angajăm cu toții să acționăm neabătut — în cadrul sarcinilor pe care ni le-au încredințat partidul și poporul — pentru a servi întotdeauna socialismul, poporul, cauza libertății și fericirii sale. (Vii aplauze).

La rîndul meu, mulțumindu-vă încă o dată pentru urările și felicitările pe care mi le-ați adresat, vă urez tuturor succese în activitatea voastră, multă sănătate și fericire!

Doresc să adresez și cu acest prilej partidului nostru urarea de succese tot mai mari în întreaga sa activitate! Întregului nostru popor îi urez bunăstare, fericire și „La mulți ani!" (Aplauze puternice, prelungite).

STEJAR NEMURITOR AL PĂDURII ROMÂNEȘTI

EL ESTE ÎNTRUCHIPAREA VISELOR bunilor și străbunilor noștri. El este steaua polară, punctul cardinal, busola care ne arată calea spre piscul de nestinsă lumină. El este stejarul pădurii românești care veghează pentru ca toți cei 23 de milioane de stejari, brazi și goruni să-și păstreze, în deplină libertate, demnitatea și fălnicia. El este robul și stăpînul neamului românesc. El este al nostru și al lumii. Noi sîntem ai lui și ai lumii. Prin el, reintrăm în cea mai fantastică legendă scrisă de poporul român. El poartă în cugetul său, în inima sa toate dorințele și visele noastre. El, stejar nemuritor al pădurii românești, nu-și aparține sieși, ci pădurii. El este cel mai strălucit exemplu de dăruire pentru întreaga pădure. El este nehodinitul paznic ce veghează ca în concertul mierlelor și privighetorilor să nu străbată glasul de moarte al corbilor. El, dirijorul acestui concert, el, pădurarul neînfricat trăiește și muncește pentru sănătatea și fălnicia celor 23 de milioane de copaci. Acum, în ianuar, în miez de iarnă, cînd e ziua lui de naștere, cînd semințele germinează sub plapuma de stele albe, gîndurile și inimile pădurii românești se îndreaptă către el, zicîndu-i, „Să ne trăiești întru pace, sănătate și fericire, mulți ani, stejar nemuritor al pădurii românești"!

GEORGE CIUDAN

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ROMÂNESC ÎN ACTUALUL CINCINAL

Ca în toate domeniile de activitate, pecetea spiritului creator, original, vizionar al secretarului general al partidului — tovarășul Nicolae Ceaușescu — s-a imprimat puternic și în „cetatea educativă", școala constituind, astăzi, cea mai mare investiție socială.

Astfel, în cursul actualului cincinal se va asigura formarea profesională a unui număr de 1 750 000 muncitori calificați, 300 000 tehnicieni, maiștri, ingineri și alte cadre de specialitate, în vederea acoperirii necesarului de forță de muncă.

Avînd în vedere implicațiile revoluției tehnico-științifice pe plan social, va spori numărul cadrelor care lucrează în activitatea de cercetare științifică, dezvoltare tehnologică și de introducere a progresului tehnic, încît în anul 1985 numărul acestora se va ridica la 245 000 de persoane, din care peste 81 000 cu studii superioare, asigurîndu-se astfel o creștere, față de 1980, de 20 la sută.

Transpunerea acestor date în planul învățămîntului, înseamnă că populația școlară va reprezenta în 1985 circa 27 la sută, creîndu-se condițiile necesare ca pînă în anul 1990 să fie generalizat învățămîntul de 12 ani. Aceste cifre cuprind, sintetic, sarcinile ce stau în fața învățămîntului românesc în cincinalul 1981—1985, sarcini prin a căror îndeplinire învățămîntul va contribui substanțial la introducerea celor mai avansate cuceriri ale științei și tehnicii în opera de construcție socialistă, de transformare a științei și tehnologiei în factor hotărîtor al progresului economico-social al patriei, astfel încît deceniul anilor '80 să devină cu adevărat deceniul științei, tehnicii, calității și eficienței.

REGISTRUL VAST AL DOMENIILOR ȘI SPECIALITĂȚILOR în care vor fi pregătite cadrele medii și superioare este dat de promovarea consecventă a politicii de industrializare a țării, de accentuarea procesului de modernizare a structurii industriei, prin creșterea prioritară a ramurilor de prelucrare avansată și prin înfăptuirea unei profunde revoluții agrare. Ponderea pregătirii forței de muncă calificată va fi în domeniul industriei, deoarece forța de muncă ocupată va fi de circa 78 la sută în sectoarele neagricole — îndeosebi în industrie și construcții — și aproximativ 22 la sută în agricultură.

În acest context, un număr mare de cadre va fi pregătit în domeniul cercetării și exploatării geologice, precum și în cel al producției de energie — construcții și exploatare hidroenergetică, exploatarea și prelucrarea cărbunelui, dezvoltarea energeticii nucleare și geotermale, exploatarea, prelucrarea și indus-

trializarea petrolului și gazelor. Alte domenii, în care pregătirea, prin învățămînt a cadrelor calificate la diferite nivele se lărgește, sînt: metalurgia, chimia, construcția de mașini, electronica și electrotehnica, industria materialelor de construcții și a lemnului, industria ușoară (textilă, încălțăminte și alimentară), transporturile și construcțiile. Lor li se adaugă promovarea la un nou nivel, superior, a cercetărilor în domeniul biologiei, medicinii, matematicii, informaticii, economiei, științelor sociale, politice, istorice și arheologiei, precum și dezvoltarea artei.

Avînd în față o arie atît de vastă de domenii în care trebuie să pregătească numeroase cadre calificate, învățămîntul are menirea de a-și perfecționa structura *(în ceea ce privește școlile profesionale, liceale, industriale și învățămîntul superior)* și conținutul, *astfel ca să facă față cu succes sarcinilor ce-i revin, prin mărirea numărului de copii și tineri pe care îi va cuprinde și din necesitatea de a asigura o pregătire modernă, eficientă, atît sub aspect teoretic cît și sub aspect practic.*

Fiind dator să răspundă optim tuturor acestor sarcini, învățămîntul este obligat *în următorii ani* să-și perfecționeze programele și manualele școlare, pentru a asigura un conținut adecvat obiectivelor în viziunea promovării unui învățămînt modern, formativ, eficient, să extindă introducerea și utilizarea tehnologiilor didactice moderne, să formeze elevilor un comportament practic-aplicativ, novator, dezvoltarea unei atitudini comuniste față de muncă și de formare a tinerilor în spiritul eticii și echității socialiste.

O atenție mare se acordă obiectivului — integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, cu practica economico-socială. În acest scop, măsurile luate de Ministerul Educației și Învățămîntului, în colaborare cu ministerele de resort, vor conduce la optimizarea legării învățămîntului cu producția și cercetarea științifică, astfel încît absolvenții să fie pregătiți temeinic pentru a se încadra direct în producție. Platformele comune de cercetare, proiectare, învățămînt, producție, care se vor organiza în continuare, vor contribui la aplicarea măsurilor preconizate.

Avînd în vedere evantaiul larg de specialități în care trebuie formați tinerii, precum și mobilitatea cu care aceștia trebuie să se adapteze la cerințele noilor profesii, se impune ca fiecare cadru didactic să devină un orientator.

Activitatea de orientare școlară și profesională nu trebuie lăsată numai în seama diriginților, ci trebuie să devină obligația întregului corp didactic.

DEZVOLTAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI DE 12 ANI va trebui să asigure tinerilor, pe lîngă un larg orizont tehnico-științific, și o cultură generală, componente indispensabile omului noii societăți pe care o construim. Cercetarea psihopedagogică are un rol deosebit de important în proiectarea obiectivelor și strategiilor educaționale.

Sub aspect structural, pînă în 1985 urmează să fie cuprinși în grădinițe, practic, toți copiii de vîrstă preșcolară, față de 80 la sută în prezent; în treapta I de liceu va fi cuprinsă întreaga generație de absolvenți ai clasei a VIII-a, aproape 90 la sută din elevii treptei I urmînd să fie cuprinși în liceele industriale și agroindustriale; va crește, totodată, gradul de cuprindere a elevilor în treapta a II-a de liceu la circa 70% din absolvenții treptei I, creîndu-se condiții pentru pregătirea generalizării învățămîntului liceal.

Se va extinde învățămîntul superior, îndeosebi învățămîntul tehnic, pentru ramurile cu cea mai mare pondere în economia națională. Tot în scopul ridicării calificării personalului muncitor, se vor crea condiții pentru creșterea mai accentuată a învățămîntului seral și fără frecvență.

Totodată, învățămîntului îi revin, ca și altor sectoare, sarcini sporite în domeniul reciclării profesionale, preconizîndu-se ca, pe ansamblu, să fie cuprinse în programele de perfecționare a pregătirii profesionale și tehnice circa 2 milioane persoane anual.

CONDIȚIILE DE REALIZARE A ACESTOR SARCINI se impun și de estimările care se fac privind creșterea populației țării, în 1985 preconizîndu-se să ajungă la aproape 24 milioane locuitori, cît și de mărirea substanțială a cheltuielilor statului pentru dezvoltarea învățămîntului. În această perioadă vor fi alocate 128 milioane lei pentru dezvoltarea bazei materiale, finanțarea procesului de învățămînt, acordarea de burse și alte forme de sprijin material elevilor și studenților. În felul acesta cheltuielile statului pentru învățămînt vor crește în acest cincinal față de cincinalul 1976—1980 cu peste 36 la sută.

Nouă, tuturor cadrelor didactice, ne revine înalta misiune socială de a educa și forma tineretul în spiritul înaltelor responsabilități sociale, ale umanismului revoluționar ce caracterizează societatea noastră.

În asemenea condiții, în următorii cinci ani, învățămîntul va fi în măsură să-și îndeplinească rolul tot mai însemnat ce i se acordă în afirmarea revoluției tehnico-științifice din țara noastră, ca fiind „principalul izvor de cadre pentru toate domeniile, inclusiv activitatea de cercetare, reprezentînd în același timp o vastă rețea de creație științifică ce cuprinde toate ramurile științei, tehnicii și culturii".

Lect. univ. dr. **VOICU LĂSCUȘ**

ACTUL EDUCATIV ȘI SPIRITUL ÎNNOITOR AL GÎNDIRII PEDAGOGICE

Dr. MARIN CĂLIN

A fi mereu în căutarea unor explicații ale statutului cognitiv și social al teoriei educației comuniste, reprezintă un act de slujire cu pasiune a acesteia. Constituie o caracteristică a unei asemenea pasiuni interesul sporit față de conceptele și problemele fundamentale ale dezvoltării și consolidării acestei teorii.

1. PRECIZĂRI PRELIMINARE. Există în acest domeniu al teoriei educației comuniste rezultate bine cristalizate sînt însă și unele probleme cu numeroase aspecte nerezolvate care necesită un studiu sistematic, cu sprijin pe achizițiile științifice contemporane privind omul și problematica sa educativă. După cum este bine cunoscut, dezvoltarea în continuare a învățămîntului, ca parte organică din programul complex al perfecționării întregii noastre vieți economice, sociale și culturale și formarea omului nou, cu o înaltă conștiință socialistă — factor decisiv de progres — sînt sarcini de bază rezultate din concluziile dezbaterilor Congresului al XII-lea al P.C.R. Realizarea acestor sarcini impune ca însăși teoria educației comuniste să fie dezvoltată la nivelul complexității și exigențelor ce decurg din acestea. În acest spirit am reținut, spre a propune reflecției și interesului pedagogic, cîteva dintre aceste probleme.

În primul rînd, literatura noastră de specialitate a abordat pînă în prezent în mică măsură și în termeni oarecum generali problematica teoriei și metodologiei științei educației. Nu numai în manuale și cursuri de pedagogie, dar și în comunicări și dezbateri științifice este adesea dominantă o optică îngustă cu privire la statutul științific al teoriei educației comuniste. Se manifestă o anumită unilateralitate în înțelegerea metodologiei pedagogiei ; aceasta este redusă la una din laturile ei — aceea de metode și tehnici de cercetare pedagogică. Multiplele probleme ale ontologiei educației privind explicarea faptului educativ ca element al cunoașterii științifice pedagogice în peisajul actual al teoriei și metodologiei științei sînt slab abordate.

În al doilea rînd, se menține o concepție limitată cu privire la funcțiile teoriei educației comuniste. Sînt persoane, chiar dacă unele dintre ele sînt de bună credință, care nu reușesc să distingă educația de teoria educației, le identifică și vorbesc despre tot felul de funcții ale educației (funcția cognitivă, economică, semiotică, axiologică etc.), sau adoptă o poziție reducționistă, considerînd că „în esență, pedagogia este o metodologie a proiectării conducerii și evaluării procesului instructiv-educativ". Evident, și în pedagogie, ca în orice domeniu de cunoaștere, faptele educative valorează, numai prin interpretarea lor, aceasta reprezentînd pasul necesar spre cunoaștere. „A interpreta faptele înseamnă a le găsi o explicație, o semnificație" [1]. A reduce însă semnificația faptelor educative la una de ordin metodologic sau explicativ, constituie un mod de interpretare care simplifică nejustificat funcțiile teoriei educației, ceea ce se resimte negativ asupra întregului proces instructiv-educativ.

În al treilea rînd, se evită abordarea acelor probleme ale actualității teoriei educației, care nu se înscriu perfect în schema „clasică" a laturilor tradiționale ale educației. Nu în suficientă măsură este abordat umanismul actului educativ la nivelul tuturor dimensiunilor acestuia. Un umanism activ și angajat, strîns legat de înțelegerea omului concret, ca ființă socială și individuală — piatră cardinală în însăși formularea scopului general al educației și învățămîntului nostru — în care valoarea și autonomia personalității sînt inseparabile de vasta operă ideologică și politico-educativă desfășurată de partidul nostru.

În al patrulea rînd, nu este realizată o reală colaborare inter și pluridisciplinară în domeniul cercetării pedagogice și al organizării actului educativ. Se resimte nevoia unei conlucrări active între reprezentanții diferitelor specialități în cadrul

1 ȘTEFAN GEORGESCU, *Epistemologie*, Editura didactică și pedagogică, București, 1978, p. 164.

procesului educativ, în ceea ce privește conținutul de idei și legătura dintre ele în cadrul disciplinelor de învățămînt înrudite și cu deosebire între cercetătorii în pedagogie și diferitele domenii ale filozofiei românești contemporane.

2. FUNCȚIILE TEORIEI EDUCAȚIEI. Teoria educației îndeplinește, ca orice disciplină social-umanistă, mai multe funcții : funcția cognitiv-interpretativă, explicativă, funcția metodologică, funcția valorizatoare, funcția ideologică, funcția prognotică. Această teorie nu se reduce la una din aceste funcții. Dimpotrivă, toate aceste funcții sînt în strînse raporturi. Astfel, funcția explicativă — definitorie pentru gîndirea și atitudinea pedagogică — este inseparabilă de funcția valorizatoare și de cea prognotică.

Orice efort de a explica conceptele pedagogice, orice strădanie de a pătrunde în procesul dialectic al funcționării actului educativ implică o valorizare a celor cunoscute și nu poate fi separată de schimbarea ce urmează a se produce în practica educativă, în temeiul atît al capacității spiritului uman de a surprinde tendințele spre care se îndreaptă această practică, cît și al capacității de a imagina și construi noi structuri și mecanisme educaționale. După cum nu avem dreptul să facem abstracție de orientarea ideologică a cercetării pedagogice și a actului educativ, de marea încărcătură axiologică a teoriei educației comuniste și a conținutului actului educativ, în strînsă legătură cu nevoile și aspirațiile societății noastre socialiste. Tocmai această funcție reprezintă statutul social al teoriei educației, reprezintă în mod fidel angajarea acestuia. Este statutul care presupune o atitudine axiologică-ideologică față de informația vehiculată și față de frămîntările și preocupările învățămîntului nostru pentru perfecționarea sa. Această atitudine trebuie să aibă o întemeiere științifică, deoarece o astfel de atitudine nu înseamnă pur și simplu o judecată sau o convingere, un interes, o aspirație sau o simplă luare de poziție ; ci prin ea se exprimă întotdeauna relația dintre învățămînt, cunoaștere și societate ca o referință fundamentală în planul îmbogățirii și perfecționării conținutului teoriei educației, inclusiv al modului specific de a privi educația, al strategiilor, metodelor și tehnicilor de cercetare și de acțiune educativă.

În evoluția structurilor sociale și spirituale nu trebuie să vedem doar o condiție a mobilității actului educativ ; această evoluție este și o condiție a dinamicii teoriei educației, a structurii activității științifice pedagogice și a schimbărilor calitative ce se produc în interiorul acesteia și a actului educativ. În acest demers cognitiv, funcția valorizatoare (critică) a teoriei educației, invocată în ultimul timp în reuniuni pedagogice sau în publicistică sub denumirea de „critică pedagogică" ca „aspect al creativității educatorului" și „o busolă și pentru cercetarea pedagogică în demersurile ei științifice" [2], deține o pondere însemnată.

3. DETERMINISMUL DIALECTIC AL EDUCAȚIEI. Contrar abordării tradiționale, nu putem să nu sesizăm că actul educativ se configurează printr-o raportare la „o totalitate de manifestări de viață umană" (Marx), adică la toate formele existenței și nivelele conștiinței sociale. Acesta este un adevăr de netăgăduit ; dimensiunile și funcționalitatea actului educativ se găsesc în strînsă legătură cu ansamblul relațiilor noastre socialiste, relații care au valoarea unei relații condiționale pentru educație, în sensul de dependență și influențare a acesteia, cu precizarea că se impune o diferențiere calitativă a acestora, în funcție de esențialitatea lor. Nu putem să identificăm, de exemplu, primordialitatea relațiilor economice în ansamblul relațiilor sociale (de unde și aportul educației la dezvoltarea economică a țării noastre, cu privire la calitatea forței de muncă instruite), cu determinismul social ca determinism global, în sensul că acesta nu se reduce la primordialitatea determinismului economic, ci cuprinde și rolul relațiilor de clasă, al instituțiilor politice și culturale, în cadrul cărora nu putem să nu distingem rolul învățămîntului în viața socială ca principalul factor de cultură și civilizație și rolul ideologiei în planul formării conștiinței socialiste a tinerei generații (de unde și necesitatea desfășurării unui proces instructiv-educativ construit și stimulat pe valorile de vîrf al politicii și ideologiei partidului și statului nostru socialist).

În consecință, nici o problemă de educație nu poate fi soluționată corect, dacă nu este raportată la structuralitatea existenței noastre socialiste (economică, politică, ideologică, culturală, științifică, etică, juridică). Educația comunistă se află în conexiune cu toate relațiile și instituțiile create de societatea noastră socialistă. Din această perspectivă este necesară cu deosebire studierea amplificării rolului conștiinței socialiste în calitatea proceselor educative. Acesta este un tip nou de conștiință, din care decurge în parte responsabilitatea actului educativ și are importanța fundamentală a unui criteriu de orientare multidirecțională a educației comuniste și a teoriei despre aceasta. Actul educativ nu poate fi rupt de modul de dezvoltare și funcționare a conștiinței socialiste, pe de o parte, pentru că ambele reprezintă o raportare la obiectivele și

---

[2] TUDOR ȚOPA, *Critica pedagogică — un aspect al creativității educatorului*, în „Revista de pedagogie", 9, 1979, p. 55.

conținutul dezvoltării vieții noastre sociale (realitățile concrete ale țării noastre) și pe de altă parte, pentru că acestea sînt „raportări" la valorile socialismului, menite să configureze conținutul personalității omului constructiv angajat în cunoașterea și transformarea revoluționară a condiției umane. De aceea, abordarea dimensiunilor și a conținutului problematicii teoriei educației în consonanță cu dezvoltarea întregii noastre vieți sociale și cu problemele pe care le ridică dezvoltarea bio-psihosocială a omului, este o direcție prioritară și de interes național, care se cere a fi prezentă intens în desfășurarea actului educativ și în cercetarea pedagogică.

4. STRUCTURA EDUCAȚIEI — O COMPLEXĂ RELAȚIE DE INTERDEPENDENȚE. Cele mai rodnice direcții contemporane de abordare a diferitelor probleme și aspecte ale teoriei educației se dovedesc direcțiile structurale și cele sistematice. Categoriile-cheie pentru înțelegerea actului educativ în toate ipostazele sale particulare sînt, după cum se știe, categoriile element-structură-sistem. Se pune astfel, explicit, în teoria educației problema părților componente ale actului educativ, legate între ele și în interiorul lor și organizate pe diferite mecanisme de trecere de la un tip de organizare la altele. Structura exprimă relațiile dintre componentele educației: educatorii și educații și relația educativă dintre ei, scopul și obiectivele urmărite, condițiile interne și externe ale actului educativ, conținutul, normele, metodele și mijloacele educației, formele și rezultatele educației. Toate aceste componente ale actului educativ alcătuiesc un sistem socio-uman deschis, receptiv la înnoire, cu privire la înțelesul și funcția fiecăruia dintre ele, prin contactul cu cultura și experiența proprie de viață a poporului nostru, prin receptivitate și participare la fenomenele sociale, culturale și politice ale existenței noastre socialiste. Iată de ce, îmbogățirea continuă a explicației pedagogice găsește sub aspect interpretativ și metodologic un puternic sprijin în întrebuințarea categoriei de structură cu scopul de a evidenția atît complexitatea funcționării actului educativ, cît și unitatea și mobilitatea (dialectica) sa. Din acest motiv credem că nu este greșit să considerăm că vocația teoriei educației este sinteza și integrarea demersurilor cognitiv-interpretative privind felul cum concepem educația și cum o desfășurăm. Pentru că această structură în educație trimite spre totalitate și primatul totalității asupra componentelor actului educativ. Și pentru că această structură obligă la reflecție și generalizare, la analiza coerenței interne a actului educativ și la evidențierea însemnătății lui în viața socială și a omului.

5. INTER ȘI PLURIDISCIPLINARITATEA ÎN EDUCAȚIE ȘI NECESITATEA COLABORĂRII ÎN DOMENIUL TEORIEI EDUCAȚIEI. În contextul actual al cunoașterii fenomenelor lumii reale și al transmiterii rezultatelor acesteia tinerelor generații, necesitatea unor programe și manuale de sinteză, precum și a unei colaborări de ordin metodologic între cadrele didactice de diferite specialități, se prefigurează ca o normă pedagogică nouă în învățămînt. Aceasta presupune preocupări de reciprocitate informațională și de reevaluare a dimensiunilor diferitelor discipline de învățămînt apropiate, însă nu se reduce la aceasta. Complexitatea vieții sociale și a corelațiilor dintre diferiți factori ai dezvoltării sale, condițiile concrete social-economice, politice și culturale specifice societății noastre socialiste, implică tratarea multilaterală riguros științifică a problemelor de ansamblu ale educației.

În acest sens, îndemnul de a cultiva în învățămînt și în cercetarea pedagogică preocupările inter și pluridisciplinare este un îndemn constructiv. Acest îndemn se poate realiza cu privire la teoria educației, prin îmbogățirea gîndirii pedagogice cu modalități mai nuanțate de a pune problemele *ontologiei educației* ca probleme mereu deschise la marile probleme colective și individuale ale existenței noastre socialiste. Pentru că educația fiind un fenomen social și uman este cu neputință să fie eliminat miezul valoric al demersului său de transmitere și interiorizare a valorilor perene ale culturii și de formare a personalității creatoare de cultură și civilizație, potrivit cu specificul fiecărui stadiu istoric de înfăptuire a revoluției socialiste în țara noastră. Teoria educației comuniste trebuie să corespundă acestui unghi stabil de referință.

Ea trebuie să fie un îndreptar de acțiune în spiritul preocupării stăruitoare a partidului nostru pentru binele omului. Numai o abordare a actului educativ din această perspectivă, în sensul de a fi întemeiată pe materialismul dialectic și istoric, este validă. Iată de ce este demnă de luat în seamă nevoia de adîncire și de consolidare a comunicării între pedagogi și specialiștii diferitelor domenii ale filozofiei materialist-dialectice și istorice. Apreciem că tocmai acei cercetători în pedagogie, la care spiritul științific și filozofic se îmbină în mod creator, au un cuvînt greu de spus în problemele interpretative și metodologice ale teoriei educației. Tocmai în domeniul filozofiei culturii, al metodologiei și logicii științei, al eticii și axiologiei s-au afirmat, prin maturitatea interpretării și competența informației, numeroși cercetători români valoroși, ale căror puncte de vedere sînt fertile pentru dezvoltarea diferitelor aspecte interpretative și de acțiune în educație.

De exemplu, formarea conștiinței socialiste dintr-o perspectivă normativă și axiologică a „omului total" (Marx) obligă la reconsiderarea modului de înțelegere a întinderii acțiunii educative. Însuși conceptul de normativitate socială ne apare ca o referință permanentă în examinarea actului educativ, atît în planul conținutului relației educative profesor-elevi, cît și în planul obiectivelor activității individuale a celor educați. După cum, legătura pedagogiei cu etica și cu logica deontică conturează cu o tot mai mare insistență o direcție prestigioasă de investigație, aceea a deontologiei și deonticii pedagogice.

Deontologia este o parte a eticii și cercetează datoria morală, iar **deontica** este o parte **a** logicii simbolice, care studiază aspectele logice și structurale ale formelor de gîndire normative și imperative. Desfășurarea actului educativ în relație cu valorile, de exemplu, pe care datoria morală le sintetizează, aduc o contribuție la rezolvarea unor probleme cu care se confruntă munca educativă privind educarea deontică a tinerei generații la nivelul exigențelor socialiste[3]. Potrivit logicii deontice, acțiunile umane pot fi obligatorii, permise, indiferente, interzise. Nu ne propunem aici să arătăm pe larg în ce constă importanța instrumentelor logicii deontice în studierea enunțurilor utilizabile în actul educativ*. Atragem atenția doar că relația educativă organizată ca demers acțional întotdeauna operează cu termeni ca necesar, posibil, imposibil. Orice situație educativă are și un caracter deontic și o descriem prin termenii: „este permis" (se poate), „este interzis" (nu se poate), „este obligatoriu" (trebuie). În procesul educației, educatorul este obligat să respecte anumite prescripții, reguli de acțiune; îi este permis sau interzis să întrebuințeze anumite mijloace de lucru care atestă că rationalul și valoricul se împletesc la tot pasul în comportamentul său, cu aspecte, atît de cunoaștere și opțiune axiologică, cît și de angajare și decizie. Există, deci, o analogie semnificativă între unele concepte și expresii ale teoriei educației și unele concepte ale logicii deontice și ale deontologiei, care conturează ca teme necesare de studiu structura și utilizarea normativă a limbajului pedagogic, relațiile reciproce dintre obligațiile și interdicțiile fixate în normele actului educativ și diferitele grade de reușită ale educatorilor.

Noi am căutat, într-o anumită măsură, să abordăm această temă, fără a o elucida complet, convinși de necesitatea că pedagogii români sînt datori la eforturi de a înțelege și a asimila stilul de gîndire și conținuturile noi de informație oferite de aceste domenii ale filozofiei românești contemporane. Acest fapt se cuvine cu deosebire subliniat și într-un plan ceva mai larg. Unui cercetător sau slujitor al educației și învățămîntului îi este necesar să cunoască cele mai importante realizări ale pedagogiei din diferite țări, însă fără a fi „prizonierul" lor, ceea ce nu dovedește maturitate științifică.

O teorie a educației comuniste întotdeauna pornește de la o concepție asupra omului, asupra societății. O asemenea teorie nu se naște pentru a rezista din împrumuturi. În consecință, nu reprezintă o contribuție acele genuri de materiale întîlnite în ultimul timp în diferitele noastre reviste de specialitate, care se remarcă prin tendința de a face „uz" de informație prin nenumărate trimiteri bibliografice la cărți sau articole de peste hotare, indiferent de concepția despre lume și viață pe care o exprimă. Asemenea materiale amestecă concepția noastră despre educație cu diferitele „păreri" sau concepții ale unor pedagogi, care nu se sprijină pe o concepție materialist-dialectică și istorică despre om, despre societate, despre cultură. Considerăm că se cuvine a fi stimulate acele genuri de încercări ale pedagogilor români, din care rezultă un efort de adîncire a propriilor poziții naționale și care, sub aspectul competenței, al probității și orizontului științific, răspund spiritului învățămîntului pe care îl creăm, exigențelor pe care le formulăm față de propria noastră dezvoltare materială și spirituală.

[3] MARIN CĂLIN, *Datoria morală și procesul educației*, Editura științifică și enciclopedică, București, 1978.

* Datorăm, de curînd lui Sorin Vieru și Drăgan Stoianovici o excelentă traducere și selecție de texte din preocupările reprezentative ale logicii deontice care, credem, că vor stimula, direct sau indirect, preocupările de structură și normativitate a limbajului pedagogic.

Manualele de lectură literară în lumina exigențelor actuale

Se știe că adevărata cultură își are obîrșia în anii de școală și că manualul rămîne încă un instrument de neînlocuit, cu toate cuceririle științei pedagogice moderne.

Așa cum subliniază Mircea Zaciu, manualul de literatură — căci despre el va fi vorba — „modelează o întreagă sensibilitate estetică, deschide accesul copilului către o literatură adevărată sau falsă".[4]

[4] MIRCEA ZACIU, *Lancea lui Achile*, Editura Cartea Românească, București, 1980, p. 172.

Dacă despre manualele de literatură pentru liceu s-a scris adesea în presă — și uneori cu competență — indicîndu-se nume notorii de autori, ca Gheorghe Nedioglu, cele destinate ciclului gimnazial sînt mai puțin discutate. Au atins aceste manuale acel grad de perfecțiune dorit deo-

Prof. DUMITRU MITRANA
Șc. generală Berislăvești — jud. Vîlcea

(Continuare în pag. 31)

ACȚIUNI DE FORMARE A COMPORTAMENTULUI MORAL LA ELEVII DE LICEU

Prof. VALERIU C. NEȘTIAN
Liceul agroindustrial — Iași

Componentă fundamentală a educației, care studiază procesul de pregătire a elevului pentru a-și forma conștiința morală și conduita morală, în lumina idealului societății, educația morală — angajînd deopotrivă școala, familia, organizațiile de tineret — este o activitate complexă alcătuită din instrucțiunea morală în vederea cultivării deprinderilor, învățării regulilor de conduită și a normelor generale de conviețuire umană, stimulării convingerilor etice, dezvoltării sentimentelor morale, educării trăsăturilor pozitive de voință și caracter. Toate acestea au ca scop final realizarea personalității multilaterale a omului nou și culminează în formarea capacității tinerilor de a pătrunde sensul normelor morale și de a urmări aplicarea și respectarea lor în practica socială.

1. DACĂ ÎN RÎNDUL CADRELOR DIDACTICE care lucrează direct, efectiv la catedră, există o cvasiunanimitate de vederi în ceea ce privește atît **trăsăturile** (disciplina socialistă a muncii, colectivismul, relațiile de tovărășie și de prietenie, patriotismul și internaționalismul, umanismul revoluționar) și **principiile** moralei noastre (orientarea comunistă a educației morale; caracterul ei activ; educația în colectiv și pentru colectiv; îmbinarea exigenței față de elevi cu respectul pentru ei; sprijinirea pe elementele pozitive ale personalității în vederea înlăturării celor negative; unitatea, continuitatea și consecvența în acțiunea educativă; respectarea particularităților de vîrstă și individuale ale elevilor), cît și **metodele specifice** prin care se realizează la modul teoretic un astfel de proces formativ (convingerea, exercițiul, aprobarea și dezaprobarea, prezentarea de modele morale), numeroase inadvertențe se nasc cu evidență, nu de puține ori, atunci cînd se abordează practic asemenea chestiuni de principiu. Realitatea școlară vine să ne dovedească că pentru unii colegi de catedră problemele educației etice a elevilor trec pe planul secund al activității didactico-educative, ca un accesoriu, care poate chiar lipsi din programul de acțiune formativă. Ca și cum eticul n-ar reprezenta o dominantă a personalității. Alții afișează o poziție de „neutralitate" în privința comportării morale a liceenilor în afară de clasă și de școală. O altă categorie de slujitori ai școlii adoptă aproape fățiș o atitudine demisionară în fața abaterilor reale, ori numai presupuse ale unor adolescenți de la normele morale. Mai rareori se remarcă și o supradimensionare, dăscălească, a interesului față de educația morală a elevilor. Dar acesta e unilateralizat — și deci este ineficace — fie în direcția unor teoretizări reci și neconvingătoare, fie într-o urmărire și „vînătoare" de erori în comportamentul tinerilor, din perspectiva unui practicism abstract și desuet. Nu putem desconsidera nici situația mai izolată a acelor cadre didactice care ele însele neavînd o conduită etică ireproșabilă nu se pot bucura de autoritatea morală și de competența corespunzătoare de a „preda" învățăceilor lor atare „disciplină școlară", care, e adevărat, nu ocupă spațiu în planurile de învățămînt, dar, în schimb, este vitală pentru edificarea omului modern.

Întrucît pozițiile mai sus-incriminate se conjugă deseori cu atitudini negative, deloc răzlețe, din partea elevilor, în acest domeniu, de o gravitate ce diferă de la liceu la liceu și de la clasă la clasă, ba chiar de la grup de elevi la grup de elevi, am socotit necesar și util să împărtășim colegilor interesați, din propria noastră experiență, cîteva aspecte concrete vizînd **rezolvarea practică a unor probleme** de o dificultate variabilă, **de ordin moral-educativ,** și deloc neglijabilă; în condițiile unui liceu urban de profil agroindustrial, cu elevi proveniți în majoritate din mediu sătesc, slab pregătiți din punct de vedere al regulilor morale și cu o receptivitate încă scăzută față de o serie întreagă de valori morale. Precizăm că acțiunile noastre au fost propuse și efectuate în **lumina categoriilor fundamentale ale moralei** (binele și răul, datoria, cinstea, dreptatea și nedreptatea, adevărul etc.), a raportului cognitiv-afectiv în educația morală și în spiritul Codului etic al comuniștilor.

2. DIN CAPUL LOCULUI NU PUTEM ACORDA CREDIT opiniei că educaţia morală la clasă, în contextul lecţiilor, e o problemă care interesează doar pentru anumite obiecte şi care se materializează în „lipituri" de momente moralizatoare într-un anume timp al orei de curs. Potenţialul moral-educativ ni se pare ca fiind virtualmente existent la toate disciplinele şcolare şi e de valorificat în diferite momente ale lecţiei, în funcţie de : temă, tip, scop, metodologie, necesităţi autentice, condiţii concrete.

La obiectul pe care-l predau, **limba şi literatura română**, de pildă, în cadrul discuţiei cu elevii asupra unei opere literare, am în vedere faptul că **mesajul artistic** nu este exprimat sub forma unor adevăruri date de-a gata, a unor concepte, categorii şi legi sau a unor pilde şi norme de comportare. Creaţia beletristică înfăţişează concepţii, gînduri, atitudini, sentimente în concretizări artistice, în situaţii caracteristice, prin conflicte, personaje etc., care exprimă un anumit mod de a gîndi, de a înţelege şi de a concepe viaţa şi societatea în care trăieşte şi scrie autorul. Studiul literaturii devine astfel o modalitate specifică de cunoaştere a vieţii, a realităţii, a societăţii, inclusiv a unor conduite etice particulare.

Operele recomandate pentru lectură le selectez de aşa manieră încît, din unghiul optic al frămîntărilor, stărilor psihologice, afective, ale personajelor, exemplele oferite să nu fie prea simplificat prezentate. Să nu apară, în carte, totul roz, departe de realitatea cotidiană pe care tinerii în fapt o întîlnesc. Greutăţile descrise în diferite scene şi episoade să nu fie neapărat uşor rezolvate şi învinse în contextul lecturii respective. Dacă oferim adolescenţilor — care au şi simţul realităţii dezvoltat şi un evoluat spirit critic — scrieri literare în care, de regulă, oamenii sînt buni , generoşi, ştiu să se poarte, nu înşală, iubesc munca, iar leneşii, paraziţii şi parveniţii, cu purtări reprobabile, sînt excepţii rare, pregătirea elevilor pentru viaţă capătă înfăţişare artificială, de seră. Pentru că ei nu sînt solicitaţi, în asemenea situaţii, la condamnarea, respingerea unor deficienţe de natură etică. Dacă le dăm tinerilor să citească cărţi în care ei află doar că toţi copiii o duc bine şi toţi părinţii sînt un model de educatori, n-am realizat aproape nimic pe calea educării unei personalităţi autentice. Educarea presupune o continuă confruntare cu ceea ce este frumos, dar şi cu ceea ce e negativ în viaţă, sădirea dorinţei de a opta pentru frumosul moral şi de a lupta contra urîtului, în cunoştinţă de cauză. Desigur, mai este timp pentru cunoaşterea dificultăţilor vieţii, însă impresiile timpurii determină atitudini care persistă. O asemenea pregătire din vreme pentru viaţă poate uşura procesul acomodării la viaţă şi duce la sporirea gradului de înţelegere mai profundă a necesităţii de a combate ceea ce e în contradicţie cu etica şi echitatea societăţii noastre şi de a apăra ceea ce este nou şi în concordanţă cu idealul moral al acesteia.

În spaţiul literaturii române avem, de asemenea, destule **exemple de creatori** de o înaltă ţinută etică, care pot fi daţi elevilor, ca modele vrednice de urmat în ceea ce priveşte profilul moral-spiritual, în cadrul lecţiilor consacrate vieţii şi activităţii unor scriitori. Dar fără a configura biografii ideale, prin excluderea accidentelor neconvenabile sau prin ruperea raporturilor dialectice dintre creator şi avatarurile lui extraestetice. Escamotîndu-se adevărul, nu putem prefera formula lui „ceea ce am vrea să fie", formulei lui „ceea ce este" (ca şi cum drumul unei personalităţi ar fi neapărat rectiliniu), cu complementul ei — utopia unor conduite ideale ! În educaţia morală a tinerei generaţii se cuvine să respectăm cu sfinţenie **adevărul** faptelor, nuditatea strictă a realităţii, străduindu-ne să o **explicăm** de pe poziţia filozofiei şi a eticii noastre. În caz contrar, procesul formativ este grav subminat.

3. ÎN ACTIVITATEA DIN AFARA CLASEI, ponderea muncii diriginţelui în educaţia morală a liceenilor este mai mare decît a celorlalţi profesori. **Încă din prima clasă de liceu acordăm o preocupare intensă organizării relaţiilor interpersonale ale colectivului de elevi.** Plecînd de la organizarea şi cunoaşterea şcolarilor, atenţia e concentrată asupra formării unui sistem de convingeri, a spiritului colectivist care implică relaţii de camaraderie, tovărăşie şi prietenie, solidaritate şi deprinderi de viaţă şi de muncă în colectiv. Întrucît tendinţa de autoeducaţie morală se manifestă la adolescenţi raportată nu numai la individualitatea fiecăruia, ci şi la colectiv, accent special am pus pe **formarea opiniei publice,** stimulînd critica şi autocritica.

Condiţia succesului în activitatea moral-educativă ni se pare a fi tratarea diferenţiată a elevilor, munca individualizată, cu fiecare elev în parte. Avem în vedere atît grupurile de elevi formate spontan în contextul aproape al fiecărei clase („cuminţi" cu preocupări intelectuale, „emancipaţi", „rebeli", „microbişti", „meditativi etc.), diferenţierea elevi-eleve, ca şi situaţii nuanţate, deseori desconsiderate : evoluaţi şi rămaşi în urmă (pe plan etic) ; îndrăzneţi şi fricoşi ; binevoitori şi invidioşi ; veseli şi întristaţi ; lacomi şi impulsivi ; tăcuţi şi limbuţi ; blînzi şi mînioşi ; încăpăţînaţi şi nestatornici ; necuviincioşi şi sfioşi ; certăreţi şi paşnici ; sinceri şi nesinceri ; leneşi şi impulsivi ; orgolioşi şi modeşti ş.a.m.d. Un asemenea **catalog al categoriilor de tineri** ne indică foarte adesea linia pe care trebuie să o urmăm şi care să ne ofere modul în care

se cuvine să se deosebească arta de a educa pe unii și cum trebuie formați (moralicește) alții.

Pe de altă parte, am evitat șabloanele, lozincile propagandistice abstracte, optimismul de suprafață și am adoptat o **poziție fransă, realistă** și, evident, **constructivă** în acțiunile educative inițiate cu clasa, care s-au străduit să îmbrace un caracter mai concret, mai eficient.

Din aceste considerații, am adoptat următorul **plan general,** pe puncte :

a) **Gimnastica morală a voinței :** lămurirea unei noțiuni (virtuți), pornind de la cazuri concrete din clasă și din liceu sau de la un text scris (ziar, revistă) ; stabilirea mijloacelor de exercitare a virtuților clarificate ; apoi, exercitarea de fapt, timp de 2-3 săptămîni, și în urmă referirea asupra exercițiului moral.

b) **Guvernarea de sine a clasei,** cu excluderea temporară a elementelor „rebele".

c) **Influențarea reciprocă a elevilor,** exercitată de către elevii aceleiași clase între ei și de către elevii din clasele superioare asupra celor din clasele inferioare.

În caz de neînțelegere între elevi, clasa deleagă pe cîțiva colegi (nu neapărat liderii colectivului !) ca arbitri pentru aplanarea conflictului, apelîndu-se la diriginte doar atunci cînd această intervenție nu e suficientă. Iar pentru ca influența binefăcătoare a cercului de elevi buni să se extindă și în afară, se dă în grija fiecărui membru al colectivului conducerea „sufletească" a unui elev dintr-o clasă inferioară. În acest caz, pe lîngă folosul moral se realizează și unul științific — studiul individualităților.

Ședințele (orele) educative, de regulă săptămînale, au următoarea structură :

— **prima oră educativă :** Lămurirea unui principiu moral, ce urmează a fi exercitat de elevi ;

— **a doua oră :** Convorbire etică sau o discuție asupra vreunei cărți citite, spectacol vizionat sau vreunei chestiuni care preocupă colectivul ;

— **a treia oră :** Comunicarea rezultatelor exercițiilor morale proiectate în perioada respectivă și raportul activului clasei asupra celor petrecute în ceea ce privește disciplina, conduita morală, sîrguința la învățătură și activitate practică.

Printre cele mai semnificative acțiuni concrete și **discuții colective, dar mai ales individuale** purtate cu elevii, menționăm :

• **Absenteiștii** (cei cu absențe nemotivate, datorită întîrzierilor, fugii de la lecții etc.) au fost **obligați să participe la programul prelungit,** organizat în școală.

• **Indisciplinații** „cronici" au fost supuși, răstimp de mai multe luni, unui **brainstorming** din partea colegilor și a dirigintelui. În sensul că s-au purtat, imediat după abateri, discuții individuale și colective, au fost supravegheați, ferm în afară de clasă și de școală — la care se adaugă și sancțiuni regulamentare. Iar profesorilor li s-au recomandat, la clasă, organizarea riguroasă la începutul lecției a activităților, predarea-învățarea să se facă într-o manieră mai energică, folosirea de metode active, participative.

• Pentru cazurile constatate de **furt,** nu e de-ajuns ședința sau expunerea despre apărarea avutului obștesc ori personal. Acest act antisocial este condamnat ca un stigmat al dezonoarei, pentru cel ce-l săvîrșește și refuză să se îndrepte. De aceea, pe lîngă **recuperarea** necondiționată a bunului furat, vinovatul este ținut sub o strictă **observație și influențare,** pînă cînd se vădește o autentică corectare. Tot furt numim și copierea la teze ori suflatul la lecție, act rușinos care e pe loc dezaprobat și de profesor și de elevi (opinia colectivă) și evaluat ca atare, spre a nu i se mai crea precedente. Socotim că, în aceste situații, a întoarce capul în altă parte, a nu interveni prompt, reprezintă, într-un fel, și pentru profesor și pentru elevi, gestul de solidarizare cu „copistul". În toate aceste cazuri, acțiunea de **preîntîmpinare** dă rezultate favorabile, net superioare.

• **Fumatul** — la elevi și la... eleve — e o chestiune mai complexă, care întotdeauna a dat bătaie de cap educatorilor. **Propaganda antitabagistă** deschisă, neistovită, răbdătoare, are darul să atenueze măcar (ori să camufleze mai bine !) fenomenul. Și aici acțiunea să se desfășoare fraș.

• **Alcoolul** reprezintă o mare primejdie pentru sănătatea fizică și morală a tineretului. Amatorii de băuturi tari din rîndul elevilor, depistați odată, sînt „luați în primire" de un cerc de elevi, sub coordonarea profesorului-diriginte. Și, concomitent cu măsurile preventive, se discută individual, în grup, colectiv (în cadrul întregii clase) situația, firește în **colaborare cu personalul medical al școlii** (ca și la punctul anterior și la cel care urmează).

• **Relațiile (dintre sexe) imorale** existente pe alocuri în lumea adolescenților (de ce să ascundem adevărul ? !) capătă o atenție specială. Munca de combatere se desfășoară aici **diferențiat** — elevi, eleve — acționîndu-se potrivit cazului concret ivit, cu antrenarea tuturor factorilor educativi din școală și din afara școlii.

• **Minciuna,** destul de frecvent utilizată de unii tineri, este preîntîmpinată și treptat lichidată dacă elevii sînt deprinși să-și facă zilnic, seara, în acea „oră a singurătății", un sincer **examen de conștiință** asupra a ceea ce au făcut bine sau

rău în ziua respectivă. **Meditația** profundă este un exercițiu spiritual eficace, de multe ori, pentru înlăturarea acestui viciu „modern".

Fără îndoială, în toate aceste demersuri, **colaborarea cu organizația U.T.C.** din clasă și din școală se subînțelege.

4. CONTRIBUȚIA FAMILIEI LA EDUCAȚIA MORALĂ a elevilor de liceu vizează : a) preocupări pentru educarea gîndirii, a afectivității și a caracterului ; b) pregătirea pentru viața de familie ; c) educarea unei atitudini active împotriva manifestărilor antisociale ; d) combaterea tendințelor de parvenitism și parazitism. O asemenea **problematică diversă** o dezbatem în cadrul propagandei pedagogice organizate în rîndul părinților, la lectoratele pedagogice, la ședințele cu părinții, la consultațiile săptămînale ale diriginților acordate părinților, prin vizitele la domiciliul elevilor, încunoștiințarea imediată a familiei asupra situației reale, pe plan moral, a elevului respectiv, organizarea, anuală, a unei adunări comune profesori-părinți-elevi.

Ca un factor pozitiv acționează asupra copiilor **exemplul bun** oferit „pe viu", de părinți — ca și de profesor. Deși din practica muncii educative rezultă că nu în majoritatea cazurilor de inadaptare morală acțiunea pilduitoare a maturilor este benignă.

Prin **discuții** periodice, apropiate, libere, principiale, am realizat mai bine colaborarea școală-familie decît prin ședințe, conferințe și adunări în condiții de macrogrup. În această ambianță mai intimă pot fi puse la punct cele mai delicate probleme de educație morală, de la cele care privesc normele de comportare și conviețuire civilizată, pînă la chestiunile pregătitoare în vederea întemeierii unei familii.

Se resimte lipsa unui program sistematic și diferențiat de educație morală pentru elevii de liceu, ca și a orelor de gospodărie, menaj și lucru manual pentru eleve. În altă ordine de idei, **este neapărată nevoie de elaborarea unui nou Regulament școlar** — care să conțină și regulile de purtare pentru elevi — ce **să ofere cadrul legal pentru complementarea acțiunilor educative cu măsuri disciplinare,** clare și ferme, de recompensare și sancționare.

IMPLICAȚIILE FORMATIVE ȘI EXIGENȚELE EDUCATIVE MAJORE ALE ȘTIINȚELOR BIOLOGICE

Prof. CEZAR CĂȘERIU
Liceul sanitar — Bacău

Funcția formativ-educativă a științelor biologice, în condițiile perfecționării continue a procesului de cunoaștere în clasele liceale, este determinată de cerința unei juste orientări materialist-științifice a actului de predare-învățare.

Considerînd pregătirea multilaterală în liceu ca o condiție primordială a afirmării în sfera producției sociale, am ordonat conținutul în variate forme, într-o asemenea manieră ca „...să asigure însușirea în cele mai bune condiții a noilor cuceriri ale științei și tehnicii, ..." [1], **într-un** sistem interdisciplinar **(biologia, fizica, chimia, matematica, filozofia, geografia).**

APRECIEM POZITIV ORIENTĂRILE GÎNDIRII COLECTIVE în elaborarea noilor programe și manuale pentru învățămîntul biologic, căci asigură „O concepție unitară în studierea biologiei în învățămînt" [2] și determină practica școlară să demonstreze elevilor fenomenele biologice : forma lor de manifestare, cauzalitatea, dependența de

[1] NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la deschiderea anului de învățămînt*, 1979, în „Tribuna școlii", nr. 207, (17.09.79), p. 2.

[2] MELANIA RĂDULESCU, ELISABETA CONSTANTINESCU, *O concepție unitară în studierea biologiei în învățămînt*, în „Revista de pedagogie", nr. 6, 1968, p. 23—26.

factorii de mediu ş.a. Această orientare impune renunţarea la sistemul de achiziţionare prin memorizare şi trecerea la învăţarea prin acumulare, pe bază de înţelegere şi **experimentare.** Aplicarea programelor în învăţămîntul liceal, începînd cu anul şcolar 1978—79, ne-a impus alegerea principalelor probleme, esenţializarea şi organizarea lor în sisteme, ceea ce a constituit suportul explicativ şi interpretativ al obiectelor şi fenomenelor.

În trimestrul al III-lea, după parcurgerea materiei din programa de biologie a clasei a XII-a („Genetică", „Materia vie" şi „Evoluţionism"), după prima lecţie de sinteză, pentru a trage concluzii asupra modului de interpretare şi aplicare la cazuri analizate referitoare la „Materialitatea lumii", „Categoriile dialecticii „materialiste". „Legile dialecticii" şi „Esenţa socială a individului uman", la un număr de 71 elevi, din două clase a XII-a, s-a aplicat o probă de eficienţă educativă a învăţămîntului biologic în liceul sanitar.

Proba neanunţată a solicitat rezolvarea a cinci situaţii :

1. Rezolvaţi matematic două cazuri de probabilitate din biologie şi subliniaţi importanţa teoretică şi practică a rezultatelor.

2. Exemplificaţi universalitatea fenomenului de determinism biologic.

3. Daţi exemple şi comentaţi cazuri de raport între întîmplare (hazard), posibilitate, necesitate şi realitate obiectivă în lumea vie.

4. Numiţi cinci cazuri de maladii ereditare, clasificaţi şi interpretaţi cauzal manifestarea condiţionată în descendenţă.

5. Din materia studiată în liceu, daţi cîte două exemple din fiecare caz, prin care se demonstrează materialitatea legică a fenomenelor.

Volumul de operaţii conceput în problematica de sinteză interdisciplinară, din proba de cunoştinţe, a urmărit evoluarea capacităţii elevilor de a motiva pe plan filozofic unele concepte materialist-ştiinţifice ale procesului de cunoaştere. Pentru rezolvarea problemelor (30'), în cazul alegerii corecte a exemplelor, argumentarea lor, darea de soluţii corespunzătoare, comentarea şi interpretarea exactă a fenomenelor, la problema nr. 1 şi 2 s-a acordat cîte 3 puncte de fiecare, cîte 5 puncte la problema nr. 3 şi 5 şi 4 puncte la problema nr. 4. În total 20 puncte de elev (1420 puncte realizate de toţi elevii). Nivelul de pregătire al elevilor în general fiind apropiat, rezultatele le-am raportat la cei 71 elevi, care au obţinut 852 puncte, ceea ce reprezintă un nivel mediu general de aproximativ 60%, în însuşirea materiei din domeniul biologiei, al formării şi consolidării convingerilor ştiinţifice. Pe probleme (65%, 58%, 54%, 66% şi 57%), rezultă că întrebarea nr. 3 a prezentat un grad de dificultate sporit faţă de celelalte cazuri.

DIN ANALIZA ATENTĂ A SOLUŢIILOR DATE de elevi, evaluate prin procedeul punctajului, desprindem concluzia că în cadrul rezolvării unor probleme de sinteză, fără o prealabilă pregătire, elevii fac dovada unui randament bun (0,60) al învăţării biologiei, în condiţiile unui învăţămînt activ, raţional dozat, şi orientat interdisciplinar, fără a apela la procedee şi metode sugestive, cu o aderenţă mai pregnantă la formarea convingerilor ştiinţifice, la fundamentarea filozofică a conţinutului de idei din programele şi manualele şcolare. Neaccentuarea acestei laturi se reflectă în punctajul şi procentul realizat de elevi, în primul rînd la problemele 3, 5, apoi 2, 1, 4.

Firesc, nu ne-am declarat mulţumiţi cu asemenea analize şi interpretări. De aceea, am considerat necesar să orientăm elementele esenţiale ale concepţiei formative (creaţia, comparaţia, simbolizarea ş.a.) într-o predare-învăţare cu valenţe educative sporite prin prefigurarea conţinutului în metode formative, pentru învăţarea problemelor de biologie şi formarea gîndirii ştiinţifice la un nivel superior.

În această orientare a necesităţii predării-învăţării biologiei ca proces de investigare şi cunoaştere, prezentăm cîteva modalităţi, structurate într-o viziune formativ-educativă, materialist-ştiinţifică.

Prin complexitatea lor, lucrările de laborator contribuie la formarea deprinderilor de muncă independentă a elevilor, la iniţierea lor în activitatea de cercetare. Într-un asemenea cadru s-au organizat sistemele de lecţii la clasele IX—XII, începînd cu „Materia vie" şi încheind ciclul activităţilor problematizate, de redescoperire a structurilor şi fenomenelor cu tema „Concepţia evoluţionistă despre om". De la prima lecţie, „Originea materiei vii", s-a conturat ideea „materialităţii lumii" şi a „unităţii materiale a lumii vii", în înţelesul materialist-ştiinţific al acestor adevăruri şi convingerea că viitoarele descoperiri ale ştiinţei nu le va infirma, aşa cum nu va fi infirmat adevărul că materia vie îşi are originea şi depinde de materia anorganică. În continuare s-au adus argumente în sprijinul tezei că viaţa — mişcarea biologică — are ca purtător substanţele albuminoide. S-au făcut comparaţii între mişcarea biologică şi mişcarea chimică, s-a demonstrat că apariţia materiei vii reprezintă un salt calitativ în evoluţia materiei.

Complexitatea fenomenelor a fost înfăţişată ca rezultat al legăturilor dintre mişcarea fizică, chimică şi biologică, prin transformarea unei forme în alta, fără a se reduce una la alta.

Tezele filozofiei materialist-dialectice au făcut obiectul interpretărilor științifice a conținutului lecțiilor din tema „Sămînța". Ca de fiecare dată, materialele și montarea experiențelor s-a făcut cu participarea elevilor. Elementele structurale au fost identificate pe bază de observații macroscopice și microscopice. S-au efectuat operații de cîntărire, calcule și măsurători. S-a explicat și interpretat adecvat fenomenul de viață latentă, interacțiunea antagonică dintre substanțele inhibatoare și stimulatorii de creștere, acțiunea stressantă cu aspect negativ asupra enzimelor, a concentrației sărurilor și mecanismul de protecție a enzimelor prin acțiunea compusului betainâ, ca structuri complexe, cu laturi și tendințe opuse care se condiționează, dar se și neagă reciproc, ca fenomene de contradicție dialectică internă. Trecerea de la viața latentă la viața activă s-a prezentat ca o contradicție care se naște și se rezolvă continuu prin însăși mișcarea de trecere de la formă la alta. Edificatoare au fost observațiile asupra materialelor de laborator pentru interpretarea științifică a fenomenelor specifice germinației.

Pe materiale ierbizate, din colecția de laborator, s-au făcut observații asupra plantelor de grîu crescute dar nedezvoltate ; crescute și dezvoltate ; necrescute dar dezvoltate, și plante necrescute și nedezvoltate. Motivația cauzală a existenței unor asemenea tipuri de plante în natură și caracterizarea morfofiziologică a fiecărui tip s-a corelat cu relațiile dintre plante cu factorii abiotici și componența biogenă. S-a interpretat „creșterea" și „dezvoltarea" ca noțiuni deosebite ce se referă la forme biologice bine definite prin faze de creștere condiționate de anumite schimbări calitative, pe care nu le putem vedea, dar se răsfrîng în fazele de vegetație ce se succed în dezvoltarea plantei. Analiza faptică a reprezentat **creșterea** ca un proces cantitativ (acumulare de substanță), iar **dezvoltarea** — proces calitativ (schimbări la nivelul citoplasmei, care determină maturitatea fiziologică). Prin comparația de opunere s-a demonstrat raportul dintre formele de determinare cantitativă și cele calitative, trecerea acumulărilor cantitative în schimbări calitative și invers.

TEMELE REFERITOARE LA „REPRODUCEREA ÎN LUMEA VIE" ne-au solicitat angajarea într-o acțiune de atentă documentare științifico-metodică. Cu ajutorul elevilor s-a comentat conținutul noțiunii de „reproducere" și „tipurile de reproducere". Din discuții s-a conturat ideea că reproducerea este o proprietate a materiei vii, care asigură continuitatea vieții și existența speciilor. Problemele referitoare la reproducerea în lumea vegetală (clasa a IX-a) și în lumea animală (clasa a X-a) au suscitat un deosebit interes din partea elevilor pentru înțelegerea și interpretarea proceselor intime ale înmulțirii viețuitoarelor. Schemele problematizate, observațiile pe modele și pe materiale conservate în lichid, au contribuit la interpretarea științifică a complicării procesului sexual în general pe scara evolutivă și a gameților în special. Pe parcursul lecțiilor s-au interpretat diferite cicluri biologice, comparații și relații între ontogenia și filogenia unor specii ș.a. Pe materiale problematizate (planșe, modele) s-a demonstrat manifestarea legii dialectice a negării negației, prin surprinderea unor etape din cursul dezvoltării individuale, a unor forme de viețuitoare negate de altele mai dezvoltate, mai perfecționate, și s-a subliniat concluzia că fiecare negație se fixează și se repetă sub forma unui stadiu determinat cauzal (ciclul de dezvoltare la insecte, dezvoltarea embrionară la vertebrate). Elevii s-au convins că în natura vie negația este integrată prin procesul de reproducere în diverse forme contradictorii de dezvoltare ascendentă în spirală, elemente ale stadiilor surprinse de elevi din analiza ciclurilor sămînță — plantă, ou — adult.

Ca și celelalte domenii ale biologiei, problemele de biologie umană aduc un plus de argumente care demonstrează formele de legătură dintre fenomene, în cadrul cărora un fenomen, numit cauză, precede și determină un altul, numit efect. Exemple de legătură cauzală sînt numeroase și aceasta este una dintre formele cele mai frecvente și mai evidente de legătură dintre fenomenele biologice. Structurile anatomice și procesele fiziologice din întreaga materie a clasei a XI-a sînt o dovadă a adevărului absolut despre „materialitatea lumii".

DIFUZAREA INFORMAȚIILOR AUTENTICE cu elemente materialist-științifice, în procesul învățării prin predare, folosirea tehnologiei didactice și a învățării într-o altă manieră a creat variații diferite între rolul elevului și al profesorului [3].

Argumentele științifice, demonstrațiile experimentale și cu variate tipuri de mijloace de învățămînt prezentate în fața elevilor, de colegii lor care au fost angajați în actul de învățare prin predare, ca și intervențiile cu rol de generalizare ale profesorului la lecțiile din sistemul „Aspecte ale relației organismului cu mediul", „Aspecte ale nutriției organismului" ș.a. au fost suficient de edificatoare în afirmarea principiilor materialismului științific.

Identificarea de către elevi a ariilor corticale — Brodmann — și a zonelor de asociație, s-a asimilat ca o confirmare a concepției materialist-științifice cu

[3] STELIANA STERIAN, *Dezvoltarea creativității și însușirea deprinderilor de muncă intelectuală prin punerea elevului în situații de învățare prin predare*, în „Revista de pedagogie", nr. 9, 1979, p. 21—23.

privire la zonele de asociație, la dobîndirea funcționalității cortexului, a creierului, la baza materială a fenomenelor psihice, la natura energetică-materială a proceselor nervoase din creier, și ideală a manifestărilor psihice legate de aspectele social-economice. De asemenea, s-a comentat importanța noilor cuceriri ale științei în cartografierea cerebrală, în precizarea funcțiilor lobului frontal, în identificarea unor noi zone ale activității nervoase superioare de retro-control, în descifrarea mecanismului psiho-fiziologic de producere a viselor, de explicarea mecanismelor neurofiziologice a stărilor afective, a limbajului, a învățării, a unor boli psihice, a mecanismelor neurofiziologice ale unor percepții eronate — iluzii — ca reflectare psihică a lumii obiective, unitatea contrariilor în procesele psihice ș.a. După ultima lecție din acest sistem s-a comunicat elevilor planul tematic și o sumară bibliografie, cu scopul asigurării unei bune reușite a dezbaterii problematizate cu tema „Esența umană a activității psihice își are originea în realitățile sociale". Dezbaterea s-a dovedit suficient de eficientă și în încheiere s-a reținut, printre altele, și ideea : „Procesele nervoase centrale aparțin efectiv creierului, cele psihice sînt ale întregii ființe umane ca persoană integrată într-un sistem de relații sociale și de semnificații generalizate asupra realității" [4], care confirmă pe deplin concepția materialist-științifică despre viața psihică, ca proces de reflectare a lumii obiective, inseparabil legat de creier — formă superioară de organizare a materiei.

Activitățile pe teme de biologie la clasa a XII-a, în maniera unui proces de învățare prin predare, în măsura în care tematica și posibilitățile de receptare, de difuzare, de prelucrare didactică a informațiilor, de analiză, sinteză și interpretare cauzală, motivațională, a permis participarea directă a elevilor inițiați în sistemul învățării, ne-au demonstrat capacitatea lor de a utiliza, într-o viziune unitară, principalele concepte ale lumii materiale, diferențiat de la elev la elev și de la o clasă la alta. Pe parcursul lecțiilor s-a urmărit dezvoltarea capacităților intelectuale, a posibilităților de a recepta noi informații, de a transforma cunoștințele în priceperi și deprinderi, de a soluționa probleme (dezvoltarea laturii formative), de a demonstra, modela și descoperi esența fenomenelor vieții materiale care nu presupun nici o forță, nici un principiu nematerial.

Problemele de genetică s-au tratat, în accepția unanimă, ca fiind rezultatul celor mai importante elemente ale revoluției tehnico-științifice contemporane. Crearea unor situații-probleme care au solicitat posibilitățile intelectuale, interesul pentru cunoașterea adevărurilor științifice, capacitatea de a opera și rezolva probleme cu ajutorul cunoștințelor dobîndite, a angajat colectivele de elevi în activități care au suscitat interesul pentru cunoașterea legilor eredității, structura cromozomilor și evoluția, funcțiile genei, importanța legilor eredității în practica hibridărilor, în genetica umană, interacțiunea dintre gene și mediul înconjurător, argumentele geneticii că oamenii nu sînt identici la naștere, dar nici inegali din punct de vedere al capacităților intelectuale (în cazuri normale), că numeroase trăsături umane sînt condiționate genetic, că „... diversitatea biologică nu are nimic de-a face cu inegalitatea dintre oameni, care este o categorie sociologică, nu biologică" [5], fiindcă „... expresia „genetic determinate" este rezervată pentru acele diferențe între indivizi care corespund unor diferențe în gene" [6].

Lecțiile din sistemul „Evoluționismul" au format la elevi convingerea că fenomenele biologice pot fi înțelese și explicate numai în mod științific, în mod determinist și materialist, că meritul teoriei lui Ch. Darwin, care a suferit unele modificări pentru a corespunde faptelor noi descoperite și va mai suferi și de aici înainte, constă în aceea că a permis accesul materialismului în domeniul naturii vii. Explicarea și interpretarea conținutului noțiunilor : continuitate, discontinuitate, unitate, diversitate, inegalitate, predeterminat, automișcare, contradicție, luptă pentru existență, definit, nedefinit, întîmplare, creator, stabilizator, convergent, divergent, adaptare, evoluție, relativitate, specializare, salt, realitate, posibilitate, egalitate, identitate ș.a., a scos în evidență caracteristicile esențiale ale concepției materialist-științifice despre lume, înțelegerea acesteia ca un tot unitar, în care obiectele și fenomenele se leagă între ele într-un mod determinat, se condiționează unele pe altele prin conexiuni.

La terminarea materiei, după două lecții de sinteză integrate (genetică — organizarea materiei vii — evoluționism), într-o probă de control administrată în aceeași zi la un număr de 105 elevi din trei clase, s-a cerut : „Gîndește-te la conținutul științelor biologice, analizează atent și interpretează, în lumina concepției materialist-științifice, cazuri de cauzalitate, diversitate a formelor de manifestare, complexitate a raporturilor dintre cauză și efect, dintre necesitate și întîmplare, de negația negației la nivelul

[4] ANA TUCICOV-BOGDAN, *Creierul și activitatea psihică umană*, în „Știință și tehnică", nr. 4, 1979, p. 11.

[5] ADINA CHELCEA, SEPTIMIU CHELCEA, *Cifrul vieții psihice*, Editura științifică și enciclopedică, București, 1978, p. 113.

[6] S. A. BARNETT, *Instinct și inteligență* (Traducere de L. Botoșăneanu), Editura științifică, București, 1973, p. 202.

lumii vii (timp pentru rezolvarea problemelor 40').

Pentru multitudinea soluțiilor din universul materiei vii date de elevi, la evaluarea sistematizării, obiectivității, raționalității și a interpretării științifice, s-au dat calificative: insuficient, suficient, bine și foarte bine. Acordîndu-se un număr de 91 calificative „Bine" și „F. Bine", ceea ce reprezintă 87%, apreciem că modul pozitiv de interpretare științifică a problemelor de fond din domeniile biologiei este rezultatul punerii permanente a elevilor în situația de a înțelege ceea ce este accesibil din multitudinea fenomenelor naturale, în lumina cercetărilor științifice mereu noi, prin îmbinarea părților, pe plan mental, în întreg, prin ordonarea, explicarea, compararea după criterii diferite, descoperirea adevărurilor științifice prin eforturi proprii, în procesul obiectiv al învățării și cunoașterii științifice. Prin modul curent de soluționare a problemelor de biologie, apreciem că elevii gîndesc creator, au atitudine mentală rațională față de adevărurile științifice, adoptă atitudine activă, creatoare față de problemele cu care se confruntă, descoperă noul prin logica realității.

VALENȚE EDUCATIVE ALE LECȚIILOR DE FOLCLOR

Prof. dr. FERNANDE CHIREA
Alexandria

Preocupările actuale privind îmbunătățirea activității educative în procesul de predare-învățare solicită insistent conținutul tuturor disciplinelor școlare care pot și trebuie să facă mai mult din acest punct de vedere.

Limba și literatura română, prin noile **orientări de conținut asigurate de programele școlare, prin concepția ideologică care stă la baza predării acestei discipline ca și prin noua metodologie, se numără în rîndul obiectelor de studiu cu mare pondere și eficiență în educarea elevilor în spiritul iubirii față de țară și popor, al mîndriei și demnității naționale.**

AVÎND ÎN VEDERE VALOAREA ȘI IMPORTANȚA PREDĂRII LITERATURII ROMÂNE în școală, care reiese cu destul de multă claritate din documentele programatice ale P.C.R., sîntem îndreptățiți să afirmăm că obiectivele și sarcinile predării literaturii române în liceu solicită întîi de toate cadrele didactice la o activitate profesională elevată, cu implicații în domeniul istoriei literaturii, pedagogiei, tehnologiei didactice etc. Acest fapt îl considerăm cu atît mai important cu cît actuala etapă de dezvoltare a învățămîntului din țara noastră impune mai mult ca oricînd o punere de acord într-o viziune teoretică și într-o modalitate practică modernă a obiectivelor educaționale cu conținutul învățămîntului, care dă aspectul de esență al procesului de predare-învățare, cu tehnologia didactică, ce devine instrument de aplicare a conținutului orientat de obiectivele educaționale și apoi cu tehnologia cunoașterii elevilor și a evaluării pregătirii lor, aceasta din urmă fiind etapa care măsoară eficiența muncii didactice, randamentul școlar și care, în raport cu rezultatele consemnate, ne obligă la o nouă reconsiderare și orientare a pregătirii noastre.

Realizarea sarcinilor educației patriotice prin predarea cunoștințelor de literatură română în liceu solicită în principal organizarea superioară a activității de predare-învățare în care se impune tot mai mult implicarea elevului și folosirea unei tehnologii moderne.

Convins fiind de faptul că virtuțile educative ale lecției de literatură română sînt puse în evidență prin accesibilitatea conținutului de idei al cunoștințelor noi predate elevilor, în activitatea mea cu elevii la clasă am pus un accent deosebit pe analiza literară, calea sigură a înțelegerii concepției scriitorului asupra lumii și a vieții, a prezentării idealului său estetic, a veridicității operei literare și a reliefării procedeelor de creație literară folosite.

În procesul de predare-învățare la clasa a IX-a, în orele de limbă și literatură română, am valorificat conținutul educativ al lecțiilor în scopul formării la elevi a dragostei față de geniul creator al poporului nostru, față de limba română, față de patria în care trăiesc elevii și față de poporul din care s-au născut.

În orele speciale în care am studiat „Literatura populară", am pornit de la definirea conceptului de „cultură populară" ca formă de manifestare multilaterală și viguroasă a creației materiale și spirituale a poporului nostru din cele mai vechi timpuri. Pe tot parcursul lămuririi co-

recte a conceptului de „cultură populară", în scopul înțelegerii temeinice de către elevi, m-am slujit de exemplificări și demonstrații pe care mi le-au oferit : diafilmele, diapozitivele, ilustrațiile, albumele, discurile, volume de culegeri de literatură din diferite județe ale țării, cu ajutorul cărora am făcut cunoscută elevilor înclinația spre creația artistică a poporului nostru manifestată prin : țesături, broderii, împletituri, cusături, prelucrarea artistică a lemnului, a pietrei, a metalelor (care a dat o sculptură și o arhitectură populară de un gust rafinat deosebit).

PE BAZA ACESTOR DEMONSTRAȚII și exemplificării elevii au înțeles faptul că fenomenul culturii populare este cel mai larg din punctul de vedere al manifestării spirituale a poporului nostru și ca arie de cuprindere însumează muzica, dansul, plastica și literatura.

Aceste precizări conclusive le-am folosit pentru a crea posibilitatea separării folclorului literar de folclor în sensul larg al cuvîntului.

Ajuns în acest moment al procesului de predare-învățare, lucrurile s-au simplificat în sensul că elevii aveau cunoștințe despre folclorul literar însușite în clasele V—VIII, ceea ce le-a permis să participe cu interes la desfășurarea lecției.

După analiza literară a baladei „Monastirea Argeșului" — lecția cu care se încheie studiul capitolului „Literatura populară" — elevii au fost în măsură să facă aprecieri privind trăsăturile esențiale ale folclorului nostru literar dintre care reținem :

a) Folclorul nostru literar a permis din cele mai vechi timpuri înscrierea geniului creator al poporului român în circuitul manifestărilor spirituale universale, prin virtuțile literare ale unor creații ca : „Miorița", legenda „Mînăstirea Argeșului", „Toma Alimoș" și alte producții folclorice care demonstrează fără posibilitate de tăgadă potența creatoare a poporului nostru.

Aceasta, desigur, înseamnă că lecțiile în care accentul se pune pe o riguroasă analiză literară și solicită permanent elevii prin implicarea lor în toate momentele lecției, pe baza experienței culturale anterioare, satisfac pe deplin setea de cunoaștere a copiilor și răspund comandamentelor educative prin cultivarea simțului de mîndrie națională.

b) Folclorul nostru literar a constituit din totdeauna un permanent izvor de inspirație pentru scriitorii noștri. Dovada acestei afirmații a fost susținută de elevi prin exemplificări concrete desprinse de ei din operele unor scriitori de seamă ai poporului nostru ca : V. Alecsandri, A. Russo, M. Eminescu, I. Creangă, M. Sadoveanu și alții. Elevilor le-a fost ușor să desprindă această idee, fiindcă dincolo de analizele făcute în clasă pe unele texte din operele scriitorilor enunțați, pe baza unei bibliografii indicate, ei au fost antrenați, printr-o muncă de investigare și cercetare la nivelul particularităților de vîrstă, să găsească și alte exemple de acest fel (aceasta a făcut subiectul unei teme date pentru acasă elevilor la care am avut în vedere caracterul aplicativ al activității independente).

c) Desigur că n-a lipsit nici formularea altor concluzii ca : „legătura strînsă dintre creația artistică populară și viața omului", „oglindirea evenimentelor importante din istoria patriei și iubirea de neam și țară", „legătura permanentă dintre om și natură", „dragostea de viață oglindită în producțiile folclorice", desprinse pe baza textelor analizate.

d) O idee conclusivă aparte a fost cea care s-a referit la importanța Festivalului național „Cîntarea României", care valorifică și popularizează întreaga activitate creatoare a poporului nostru în condițiile deplinei libertăți naționale și sociale de care ne bucurăm în țara noastră. Elevii au dat o serie de exemple din manifestările cultural-folclorice realizate pe plan local în cadrul genericului amintit și s-au referit la importantele succese repurtate de județul Teleorman la ultima ediție a Festivalului național „Cîntarea României".

e) În încheierea studiului la capitolul „Literatura populară" — pe baza unei tematici de cercetare a folclorului local vechi și nou, pe care am oferit-o elevilor cu îndemnul de a cerceta și culege diverse specii ale folclorului local — am urmărit din punct de vedere educativ să țin mereu trează pasiunea pentru creația populară, elevii devenind participanți activi la culegerea și valorificarea folclorului. Experiența acumulată în județul nostru pe această linie este concludentă dacă ne gîndim că sîntem la a treia culegere la care elevii, cu priceperea și pasiunea creată în orele de literatură, s-au înscris în primul rînd al culegătorilor de folclor.

AUTOEDUCAȚIA ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI PERMANENTE

Conf. dr. IOAN COMĂNESCU

Cea mai dificilă problemă care se pune învățământului pentru viitoarele decenii ale revoluției științifice și tehnice — se subliniază în raportul U.N.E.S.C.O. „A învăța să fii" — este de a face din obiectul educației subiectul propriei sale educații ; din omul care capătă educație, omul care se educă el însuși ; din educația celuilalt, educația lui însuși (4, p. 220). Realizarea cerinței menționate reclamă în plan teoretic, între altele, regîndirea unor concepte ale pedagogiei, precum și a relațiilor dintre acestea în spiritul contemporaneității.

DE IMPORTANȚĂ DEOSEBITĂ ni se pare a fi în acest context, **reexaminarea conceptului de educație** și a raportului dintre acesta și cel de autoeducație. Cum trebuie să privim, așadar, relația dintre autoeducație și educația permanentă ? Este oare vorba de noțiuni ale căror sfere se exclud sau, dimpotrivă, autoeducația se include în sfera conceptului de educație permanentă, este o parte componentă a procesului educativ ? E posibil să plasăm autoeducația între conceptele de **educație** și **educație permanentă ?** În alți termeni, ne întrebăm dacă putem gîndi autoeducația în afara educației, în opoziție cu aceasta, sau numai în legătură indisolubilă cu aceasta și în cadrul educației permanente.

Problema menționată în cele de mai înainte trebuie privită nu numai din punct de vedere teoretic, ci și sub raportul implicațiilor considerabile pe care le are în realizarea actului educațional, aspect asupra căruia nu ne propunem să insistăm în acest articol. Convingerea noastră este că determinarea soluțiilor de ansamblu pentru „marile probleme pe care le ridică educația într-un univers în devenire" (4, p. 13) reclamă regîndirea și precizarea conceptelor de bază ale pedagogiei.

Fără îndoială, opiniile privind raportul de opoziție între educație și autoeducație rămîn de domeniul trecutului. Azi, autoeducația nu mai este — și nu mai poate fi — concepută ca ceva **diferit** de educație, ca un proces de **altă natură**, opus educației, ci ca **un gen** de educație în care obiectul și subiectul acțiunii educaționale se identifică — relativ — în aceeași persoană. Studiile întreprinse pe plan național (Stanciu Stoian, D. Salade, Steliana Năstăsescu-Cruceru, Leon Țopa, Ion Drăgan, Steliana Sterian, C. Rusu, D. Vrabie, A. Barna, Ana Negulescu ș.a.) ca și peste hotare (I. A. Aret, A. G. Kovalev, Christine Muhl, Gerd Pawelzig, Fr. Schneider, René Hubert, Emile Planchard ș.a.) converg în combaterea raportului de opoziție dintre educație și autoeducație, în sublinierea unității dialectice dintre acestea. Adevărul că autoeducația are ca și educația aceleași elemente structurale (scop, obiect, subiect, mijloace, metode) este azi un loc comun. Ceea ce deosebește cele două procese este doar — așa cum vom încerca să arătăm — raportul de pondere dintre poziția ființei umane ca obiect și subiect al actului educațional.

În zilele noastre s-a acreditat pe deplin teza că educația și autoeducația trebuie privite într-o permanentă întrepătrundere. Această optică se impune a fi luată în considerare, într-o anumită interpretare însă. Într-adevăr, educația și autoeducația pot fi privite ca două aspecte ale unei realități complexe, unice, realitatea educațională, între ele existînd o interacțiune permanentă. Acest fapt ne îndreptățește oare să conchidem că autoeducația nu trebuie inclusă în sfera conceptului de educație permanentă ?

S-ar părea că răspunsul la această întrebare este mai mult decît evident și, ca atare, n-ar mai comporta nici o discuție. Numai în aparență însă. După opinia noastră teza interacțiunii dintre educație și autoeducație are un sens deplin, dacă operăm distincția necesară între **educația prin alții** și **educația prin sine însuși.** Într-adevăr, actul educațional, privit în întreaga lui complexitate, în totalitatea lui, comportă — cel puțin de la o anumită vîrstă — îmbinarea în permanență a înrîuririlor externe (educația prin alții) cu cele interne (educația prin sine însuși = autoeducația). Afirmînd, așadar, că educația și autoeducația se întrepătrund continuu, noi avem în vedere două aspecte ale unui proces unic, două acțiuni relativ distincte, dar și **inseparabil** legate.

a) Activitatea formativă (educația) care se realizează prin alții, exercitată deci de factori externi (educația din afară), în care educatul este privit ca **obiect** al acțiunii educaționale. Pentru desemnarea acestui aspect al procesului educațional termenul propriu ni se pare a fi cel de **eteroeducație.** În alte limbi s-au impus sau

tind să se impună termeni corespunzători : **Fremderziehung** (în l. germană), **hétéro-éducation** (în l. franceză) etc.

b) Activitatea formativă (educaţia) care se realizează prin sine însuşi, în care educatul este privit ca **subiect** al acţiunii educaţionale. Pentru desemnarea acestei realităţi formative în vocabularul pedagogic s-a impus termenul de autoeducaţie (Selbsterziehung, samovospitanie etc.).

Educaţia şi autoeducaţia — aşa cum subliniază numeroşi cercetători — se împletesc permanent, schimbîndu-se doar ponderea lor în funcţie de stadiul de dezvoltare a personalităţii umane. Educaţia începe, fără îndoială, prin activitatea formativă exercitată din afară (eteroeducaţie), dar acest proces se împlineşte şi se continuă viaţa întreagă prin educaţia pe care şi-o dă fiecare om sie însuşi. În acest context ni se par deosebit de semnificative afirmaţiile paradoxale : „scopul educaţiei este să se desfiinţeze pe ea însăşi", „adevărata misiune a profesorului este să-l înveţe pe elev cum să se dispenseze de el" (Emile Boutroux) şi „orice bun educator aspiră să devină inutil".

AFIRMAŢIILE PARADOXALE MENŢIONATE nu fac decît să sublinieze o particularitate intrinsecă a actului educaţional veritabil : continua transformare a educaţiei din afară (prin alţii) în educaţie prin sine însuşi (autoeducaţie), aceasta din urmă fiind — la nivele diferite — un rezultat şi o încoronare a întregii munci educative.

Dacă în perioada copilăriei şi adolescenţei fiinţa umană este în primul rînd un obiect al educaţiei, în etapa post-şcolară (a maturităţii, cu deosebire) ea devine în mod precumpănitor subiect al acţiunii educaţionale, propriul său educator, fără a înceta să rămînă şi în continuare, viaţa întreagă, într-o măsură mai mare sau mai mică, obiect al înrîuririlor formative din afară. În acest context avem în vedere multiplele înrîuriri externe formative care se exercită asupra adulţilor : diferitele forme de perfecţionare profesională instituţionalizate, înrîuririle exercitate de instituţiile şi organizaţiile cultural-educative de masă, influenţa colectivului de muncă, a membrilor familiei ca şi în general a mediului social în care trăieşte omul. În acelaşi timp avem în vedere faptul — de importanţă deosebită după opinia noastră — că şi în stadii avansate de autoeducaţie apar situaţii cînd formularea unor cerinţe externe poate stimula sau potenţa motivele intrinseci care stau la baza procesului de autoformare.

Rezultă, credem, din consideraţiile anterioare că introducerea termenului de eteroeducaţie — termen care desemnează un aspect important al realităţii educaţionale — ne dă posibilitatea de a nuanţa în plan conceptual aspectele principale ale actului formativ, aspecte considerate în funcţie de agentul educaţional predominant şi, în acelaşi timp, de a integra într-un tot organic, într-o noţiune gen (educaţia permanentă în sensul cel mai general) cele două aspecte corelative : eteroeducaţia şi autoeducaţia.

Această înţelegere a conceptului integral de educaţie aduce în actualitate definiţia educaţiei dată de **John St. Mill.** Filozoful şi pedagogul englez înţelegea prin educaţie tot ceea ce facem **noi prin noi înşine** şi tot ceea ce fac **alţii** pentru noi în scopul de a ne apropia de perfecţia naturii noastre (apud 5, p. 2).

Evul în care trăim confirmă tot mai mult adevărul că înrîurirea formativă din afară nu mai poate fi concepută în afara celei din interior, că a educa însemnează, tot mai mult, a forma astfel educatul, încît acesta să devină propriul său educator, să-şi aducă contribuţia, pe baza unei motivaţii intrinseci, la modelarea fiinţei sale şi să continue viaţa întreagă opera de desăvîrşire a personalităţii proprii. Educaţia permanentă reclamă deci, cu necesitate, implicarea individului în propria sa formare, convertirea continuă a educaţiei prin alţii (eteroeducaţie) în educaţie prin sine însuşi (autoeducaţie), aceasta din urmă reprezentînd, după opinia noastră, forma de bază — deşi nu este unica — prin care se realizează educaţia la vîrsta adultă, prin care se asigură caracterul permanent al educaţiei.

Educaţia prin sine însuşi se constituie, astfel, ca o dimensiune necesară a unei educaţii permanente veritabile, iar stimularea în perioada şcolară a autoeducaţiei trebuie privită ca un imperativ al vremii în care trăim. Iată de ce ne considerăm îndreptăţiţi să afirmăm cu **Alois Fischer** că „momentele educaţionale eteronome sînt justificate exclusiv ca mijoace de atingere a scopului, atîta timp şi numai atîta timp cît maturizarea propriei posibilităţi de cunoaştere şi a conştiinţei este încă neterminată" (apud 3, p. 22), în alţi termeni, „măsurile de educaţie eteronomă trebuie să se justifice şi sub aspectul autonomiei în dezvoltare a celui educat" (3, p. 23), căci orice măsură educaţională prezintă — aşa cum just observă E. Geissler — caracterul unui stimul exterior şi fiecare în parte nu poate fi apreciată după obţinerea imediată a comportamentului dorit, ci numai în funcţie de instaurarea treptată a autonomiei celui educat (cf. 3, p. 23).

Fără îndoială, apare incontestabil adevărul — tot mai mult subliniat — că în afara unei implicaţii profunde a obiectului educaţiei în propria sa formare, în afara situării lui în poziţia de subiect (agent formativ), educaţia este lipsită de eficienţă, ea putînd să apară ca o activitate externă, de constrîngere, sau chiar ca un fenomen de dresaj. Includerea autoeducaţiei în conceptul de educaţie permanentă are, prin urmare, la bază teza îndeobşte acceptată că, într-o viziune pedagogică modernă, educatul

— entitate înzestrată cu conștiință — nu mai poate fi privit doar ca un **obiect**, ci, concomitent, și ca **subiect** al acțiunii educaționale.

A contesta legitimitatea includerii autoeducației în conceptul de educație permanentă, înseamnă a sărăci acest din urmă concept, a priva educația de caracterul ei creator, a-i reduce valoarea ca act de formare a unui **om proactiv**, omul care înainte de toate este — așa cum subliniază T. F. Bugenthal — un creator, o ființă care și-a asumat ca sarcină să facă din ea însăși o operă de artă (1, p. 88).

ÎN ABSENȚA AUTOEDUCAȚIEI — care trebuie privită ca finalitate, rezultat și premisă a unei educații veritabile — este greu de conceput că se poate realiza o educație permanentă eficientă că, în alți termeni, înrîuririle formative externe sînt în stare să valorifice la maximum posibilitățile și resursele de dezvoltare ale ființei umane. Într-o vreme cînd istoria universală și națională devin tot mai mult rezultatul acțiunii conștiente a maselor, făurirea omului ca personalitate nu poate fi concepută fără asocierea educatului, fără participarea activă și conștientă a acestuia la propria sa formare. Acest adevăr dobîndește semnificații deosebite în condițiile societății socialiste, societate care — așa cum just observă Christine Muhl— facilitează și reclamă, în același timp, formarea unei conștiințe mai înalte la toți oamenii muncii (6, p. 3).

Iată de ce trebuie să recunoaștem că niciodată autoeducația n-a fost evidențiată cu puterea secolului nostru, cînd omul este somat de viața însăși la o continuă autodepășire și realizare de sine în condițiile unei societăți care se autoperfecționează și care asigură un cadru optim, pentru ca autoconstruirea omului să nu mai fie un element de autobiografie personală, ci să se realizeze la scara întregii societăți.

În încheierea acestui articol credem că putem reține următoarele idei :

1) A educa în zilele noastre, în spiritul educației permanente, înseamnă a stimula continuu procesul autoeducației, a urmări necontenit convertirea educației prin alții în educație prin sine însuși. Schimbarea de accent de la eteroeducație la autoeducație este una din liniile de forță ale dezvoltării și perfecționării procesului educațional căci, așa cum observă R. Le Senne, **nu este educație veritabilă decît aceea care creează trebuința de ea însăși.**

2) Conceptul de autoeducație se integrează în sfera categoriei de educație permanentă, respectiv în conceptul de educație (în sensul integral al acestui termen), alături de celelalte concepte care oglindesc aspecte ale fenomenului educațional : instrucția, învățămîntul ș.a. Această din urmă afirmație ne obligă să dăm o explicație, să prevenim o posibilă obiecție privind echivalarea conceptelor de **educație și educație permanentă.** Avem convingerea că această echivalare este posibilă, deoarece — așa cum foarte just remarcă Bertrand Scwartz — educația permanentă este o noțiune în același timp istorică, militantă și operatorie. De concepție recentă — continuă autorul menționat — ea este de asemenea **tranzitorie**, deoarece putem crede că în anul 2000, sau chiar mai înainte, **ideea de permanență a educației va fi în așa măsură intrată în obicei, încît nu se va mai vorbi decît de educație, noțiunea de permanență fiind inclusă în însăși ideea de educației** (11, p. 54).

În acest context apreciem că plasarea autoeducației între **educație** și **educația permanentă** nu poate beneficia de argumentarea necesară. Se impune, de asemenea, să menționăm că alături de unele studii și lucrări apărute la noi pe tema educației permanente, în care relația dintre educația permanentă și autoeducație nu este abordată în mod explicit, în ultimul timp se înregistrează și studii în care înțelegerea autoeducației ca parte integrantă a procesului educativ este explicit afirmată (8, p. 46).

3) Asertiunea privind interferența educației cu autoeducația este legitimă, dar în acest context prin educație trebuie să înțelegem — în virtutea polisemiei termenului — educația prin alții (unul din sensurile în care este vehiculat conceptul în discuție), nu procesul integral de educație. Altfel înseamnă că reducem întregul proces educațional la eteroeducație, că nu avem în vedere rezultatele procesului și nici dubla ipostază a educatului, ci doar considerarea — în mod nepermis — a acestuia ca obiect pasiv al actului educațional. Educația este, așadar, **cadrul** în care se realizează autoeducația. În condițiile în care educația nu mai poate fi considerată ca un segment al vieții, ci ca o dimensiune a acesteia, ca un proces continuu, apare mai mult decît legitimă cerința de a privi autoeducația ca un aspect al fenomenului educațional.

4) Includerea în sfera categoriei de educație a conceptului de autoeducație sporește și precizează conținutul acestei categorii, conferindu-i valori și dimensiuni noi, astfel că rolul educației în dezvoltarea personalității umane crește în mod considerabil, ea îndeplinind, tot mai mult, o funcție demiurgică și, prin aceasta, conferind ființei umane un plus de demnitate și măreție. Asistăm astfel la o reconsiderare a conceptului de educație care, ca multe concepte din diferite domenii ale științei, cunoaște o înnoire și redimensionare din nevoia de a corespunde cerințelor practicii, ale vieții și progresului contemporan.

5) Noua dimensiune a conceptului de educație reclamă în mod imperios o regîndire a metodologiei actului educațional ca și a întregii problematici a pedagogiei în spiritul educației permanente. Ne găsim, fără îndoială, în etapa făuririi unei revoluții în teoria și practica pedagogică, iar stimularea procesului de autoeducație, situarea elevului (a omului, în general) în poziția de **subiect** al actului formativ reprezintă o condiție a realizării celei de a doua revoluții copernicane în pedagogie.

ÎN ACEST CONTEXT SE IMPUNE RELUAREA OBSERVAȚIEI făcute în urmă cu cîțiva ani de prof. A. Dancsuly : „Se poate constata că pînă în ultimul timp n-a existat în pedagogia noastră suficientă preocupare pentru această problemă. Ea a lipsit chiar și din cursurile și manualele noastre de pedagogie" (2, p. 7). Iată de ce pedagogia zilelor noastre este chemată să realizeze o mutație, un **salt calitativ** în modul de a concepe și soluționa practic problematica formării ființei umane, care ambiționează — și reușește — să devină tot mai mult propriul său demiurg, atît în plan social-istoric, cît și în planul dezvoltării individuale.

Noua viziune teoretică și, pe baza acesteia, noua practică educațională sînt de natură să propulseze activitatea de instruire și educare a oamenilor muncii din patria noastră la cotele valorice cerute de documentele Congresului al XII-lea al P.C.R., de exigențele vieții noi pe care o făurim.

BIBLIOGRAFIE

1. BUGENTHAL, T. F., JAMES, *Psichologie et libération de l'homme* (traduit de l'anglais par J. P. Verecken), André Gérard, Verriers (Belgique), 1973.
2. DANCSULY, ANDREI, *Autocunoașterea și autoeducația tineretului*, în „Tineretul, obiect de cercetare științifică" (coord. O. Bădina„ Centrul de cercetări pentru problemele tineretului, București, 1969.
3. GEISSLER, E. ERICH, *Mijloace de educație* (trad.), ediția a IV-a, București, E.D.P., 1977.
4. FAURE, EDGAR, *A învăța să fii*, un raport al UNESCO, București, E.D.P., 1974.
5. HUBERT, RENÉ, *Traité de pédagogie générale*, P.U.F., Paris, 1965.
6. MUHL, CHRISTINE, *Die Einheit von Erziehung und Selbsterziehung, und ihre Realisierung im Unterrichtsprozess der sozialistischen Schule*, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, Berlin, 1975.
7. NĂSTĂSESCU - CRUCERU, STELIANA, *Educația și autoeducația morală a viitorilor profesori în centrul pedagogiei universitare*, „Revista de pedagogie", 1979, nr. 10.
8. NEGULESCU, ANA, *Autoeducația — prioritate a pedagogiei viitoarelor decenii*, „Revista de pedagogie", 1979, nr. 5.
9. PAWELZIG, GERD, *Erziehung als Einheit von Selbsterziehung und Erzogenwerden*, Dt. Z. Philos., Berlin, 21 (1973).
10. PLANCHARD, EMILE, *Introducere în pedagogie* (trad.), București, E.D.P., 1976.
11. SCHWARTZ, BERTRAND, *Educația mîine* (trad.), București, E.D.P., 1976.
12. STERIAN, STELIANA, *Educația și autoeducația în perspectiva educației permanente* (rezumatul tezei de doctorat), București, 1976.
13. STOIAN, STANCIU, *Autoeducația și actualitatea ei*, Contemporanul, 9 iulie 1965.
14. TODORAN, DIMITRIE, *Cercetarea pedagogică și modernizarea învățămîntului*, „Revista de pedagogie", 1969, nr. 7—8.

APĂRAREA MEDIULUI ÎNCONJURĂTOR CERINȚĂ FORMATIVĂ DE BAZĂ A ȘCOLII

PETRE BEJENARU

Liceul industrial nr. 1, Rădăuți — Suceava

Mediul înconjurător, ca ansamblul sistemului fizic și biologic în care trăiesc plantele, animalele și omul, reprezintă cadrul material în care a apărut, se desfășoară și evoluează toate formele vieții. De-a lungul istoriei omul a intrat în relații tot mai profunde cu mediul său de viață. Pe baza resurselor naturale și a întinderii mediului înconjurător oamenii au ridicat o mare civilizație, care în secolul XX înseamnă un înalt grad de mecanizare, automatizare, chimizare și de algoritmizare a proceselor tehnologice. Edificiile, toate cîte s-au înălțat pînă azi în lume, au fost născute din prelucrarea resurselor naturii și pe seama mediului înconjurător într-o continuă și îngrijorătoare degradare. Impactul societății secolului XX cu natura a ajuns la un nivel care pune în pericol, în mod autentic, mediul înconjurător.

AVENIT MOMENTUL cînd Omul trebuie să „încheie Pace cu Natura" ; o pace cu condiții de reciprocitate pentru „ambii combatanți". Astăzi omul trebuie să cunoască și să folosească în mod rațional factorii mediului, resursele și avantajele pe care le oferă acesta. Omenirea, din cauza exploatării neraționale și risipei, a ajuns să provoace una din marile crize ale secolului XX — criza energiei și combustibilului. Absența sau ignorarea măsurilor **severe de apărare** a mediului poate duce la o altă criză — criza ecologică, cu consecințe mult mai profunde și mai ample pentru omenire.

Iată de ce socotim că pe plan formativ **pregătirea tineretului cu o concepție și conduită ecologică bună devine o cerință deosebit de importantă pentru orice demers educativ școlar și extrașcolar.** Tratarea unei astfel de probleme, fie și mai modest, reprezintă un moment de reflectare și un autentic îndemn pentru educatori și instanțele școlare. Apărarea mediului a devenit o chestiune de practică socială și ca urmare școala trebuie să facă acest exercițiu social cu întreg tineretul aflat azi pe băncile școlii și care va avea răspunderi mari și concrete în gestionarea rațională a tuturor condițiilor de mediu natural și social.

Școala este chemată să determine nu numai sentimente de admirație pentru frumusețile naturii, ci și convingeri și deprinderi de conservare și dezvoltare a mediului înconjurător. Toți oamenii vin în grade diferite, în contact cu mediul înconjurător și cunoașterea acestuia ca și a ansamblului de măsuri de ocrotire și de dezvoltare este o obligație a fiecărui om al muncii.

În Directivele Congresului al XII-lea al P.C.R. se spune : „În domeniul protecției mediului înconjurător, vor fi întreprinse noi măsuri pentru respectarea strictă a limitelor admisibile în procesele generatoare de noxe... prevenirea degradării fondului funciar, protecției faunei, a plantelor și vegetației". Este pentru întîia oară cînd într-un document programatic, de nivelul și valoarea Programului P.C.R., sînt cuprinse și concretizate măsuri ce privesc apărarea mediului înconjurător în România. Este cea mai fidelă exprimare a umanismului și caracterului realist, prospectiv al activității partidului și statului nostru pentru generațiile viitoare. Acest document se alătură celui elaborat în 1973 și înseamnă în esență aceeași decizie realistă de azi pentru deceniile și secolele viitoare ale poporului român, pentru istoria viitoare a națiunii noastre. O asemenea orientare de o însemnătate deosebită pentru marile comori ale naturii patriei trebuie să-și găsească nemijlocit și bogat reflectarea în munca școlii și organizațiilor de tineret, în activitatea învățătorilor și profesorilor de biologie, geografie, chimie, agricultură, în munca de predare-învățare și în acțiunile educative ale tuturor cadrelor didactice.

Iată cîteva modalități prin care activitatea școlii în general și a biologiei în special realizează formarea concepției și conduitei ecologice corecte la tinerii și copiii aflați azi pe băncile școlii.

1. În procesul de predare-învățare

Întregul proces de învățămînt trebuie să convingă pe fiecare copil și tînăr de necesitatea apărării mediului înconjurător de către actuala generație.

„Apărarea mediului înconjurător de degradare, și în primul rînd de poluare, reprezintă una dintre problemele majore ce confruntă omenirea în prezent" [1]. Școala în general, învățătorii la cunoștințele despre natură, și profesorii de biologie în special, avem răspunderea formării unei noi conduite — conduita corectă a omului față de mediul înconjurător, conduita ecologică modernă. Fiecare lecție de biologie trebuie să aducă ceva la formarea convingerii și conduitei tinerilor în relațiile lor cu mediul înconjurător. Elevii își însușesc noțiuni științifice despre structura și funcțiile organismelor vegetale și animale, precum și a propriului organism. În acest studiu urmăresc încorporarea în lecții a elementelor necesare de ecologie, folosesc date privind extinderea populațiilor și relațiile cu mediul biotic și abiotic, perspectiva populației sau speciei respective, ca și conduita ce se impune din partea noastră.

Odată cu înțelegerea organismelor vegetale și animale, a proceselor biologice de bază, copiii și tinerii trebuie să înțeleagă rolul acestora în economia locală și generală a biosferei. Un proces biologic fundamental din natură, spre cunoașterea și evaluarea căruia conduc pe toți elevii, este marele proces de sinteză a substanțelor organice în plantele verzi. Acest proces face posibilă singura legătură veritabilă dintre Pămînt și Soare și unicul fenomen „de producție" din natură. Energia radiantă a soarelui este potențializată în substanțele organice născute în corpul plantelor verzi, energie de la care pornesc toate manifestările vieții pe Pămînt [2].

Dacă elevii înțeleg acest proces grandios din natură, dacă se conving că unicul sediu al acestuia este acel extraordinar brevet al naturii — cloroplastul — și dacă cunosc bine că biosfera este epuizabilă ca posibilități înseamnă că am reușit să facem un pas educativ important în formarea unor convingeri ecologice corecte, premisa unei conduite ecologice moderne.

---

[1] SILVIU NEGUȚ, *Un singur Pămînt*, Editura Albatros, p. 404.

[2] VALERIU DINU, *Mediul înconjurător în viața omenirii contemporane*, Editura Ceres, 1979, p. 193.

Spunîndu-le elevilor că dispariția unei specii din flora spontană înseamnă dispariția ulterioară, într-un timp mai apropiat sau mai îndepărtat, a 30 de specii de mamifere, păsări și insecte, determinăm reflecții asupra relațiilor extrem de complexe dintre viețuitoare. Elevii sînt imediat tentați să întrebe sau să se întrebe cum anume au loc astfel de determinări și care animale sînt vizate de acest proces ireversibil !

La lecțiile de biologie vegetală, și în primul rînd la cele privind respirația aerobă, îndrumăm elevii să înțeleagă că prin activitatea plantelor se asigură o permanentă reciclare a resurselor mediului înconjurător și pe această cale este evitată putința epuizării (sînt reciclate cantități enorme de CO_2, apă și săruri minerale). De aici concluzia apărării vegetației ca veritabil mecanism natural împotriva epuizării substanțelor organice din natură.

La lecțiile care au drept temă studiul seminței, germinației, cunoașterea proceselor creșterii și dezvoltării și fenomenelor de absorbție și conducere punem în evidență modul științific în care oamenii intervin în desfășurarea proceselor fiziologice ale plantelor de cultură și modalitățile tehnice de protejare și dezvoltare a florei spontane din păduri, pășuni, fînețe etc. Aceste aspecte analizate separat la diferite teme de biologie vegetală devin un valoros material pentru lecția de sinteză — deosebit de importantă formativ — „Rolul plantei în biosferă".

În lecțiile de biologie animală de la clasele a X-a tratînd problemele de anatomie și fiziologie comparată trebuie să răspundem și la întrebările : „Care animale sînt amenințate cu dispariția ? Care factori ai civilizației moderne au devenit sau au tendința să devină agenți nocivi pentru viețuitoare ? Ce modalități de asigurare a echilibrului ecologic are astăzi omul la dispoziție ?" ș.a. În acest mod asigurăm o continuitate în susținerea ideii privind apărarea mediului, în promovarea caracterului permanent al educației ecologice, în consecvență cu care avem obligația să formăm convingeri și conduite ecologice adecvate tuturor copiilor și tinerilor.

La tema finală din programa clasei a X-a privind relațiile și rolul animalelor în biosferă realizăm, pe plan calitativ superior, o sinteză asupra caracterului unitar și de mare diversitate a lumii vegetale și animale, interdependența organismelor și relațiile multiple și complexe ale omului cu natura vie. La această temă subliniem că toate cele trei mari neliniști ale lumii contemporane — teama de catastrofa atomică, frica de criza ecologică și neliniștea pentru posibilitatea alterării iremediabile a fondului genetic uman — sînt nemijlocit legate de mediul înconjurător și apărarea lui înseamnă apărarea ființei umane[3]. Și tot aici arătăm elevilor că degradarea mediului nu este un fenomen trecător, ci el va însoți permanent dezvoltarea economico-socială a omenirii. Dezvoltarea omenirii și conservarea mediului înconjurător sînt două fenomene cu depline șanse de coexistență, deoarece nu au caracter contradictoriu.

Biologia umană și cu deosebire genetica și evoluționismul oferă un important cîmp al cunoașterii, dar și pentru închegarea unei concepții unitare și reale la elevi privind mecanismele fundamentale ale vieții, formele și metodele cele mai adecvate ale relațiilor omului cu natura. Problemele de evoluționism ne obligă la reflecții și la îndrumări concrete privind transformările viitoare ale florei și faunei și cea mai favorabilă atitudine din partea omului în acest grandios proces din natură — evoluția.

La toate clasele și la toate disciplinele de învățămînt sînt lecții la care avem mari obligații formative în domeniul ecologiei. Ritmul industrializării este ridicat în toate statele în curs de dezvoltare sau nedezvoltate. Unitățile industriale, resursele în exploatare, transporturile și telecomunicațiile, toate înseamnă și degradarea mediului înconjurător. Fără industrializare nu se poate. Soluția este ca amplasarea industriei, organizarea producției și captarea reziduurilor să se facă cu minimum posibil în ceea ce privește degradarea mediului. La aceste lecții demonstrăm elevilor că astfel de activități sînt și trebuie să fie și mai mult realizate de grupuri de specialiști ; ingineri, geologi, ecologi, chimiști, economiști ș.a. într-un spirit de echipă deplin pentru ca daunele prezente și viitoare aduse mediului natural să fie reduse la minimum posibil. „Am intrat în faza muzeistică a naturii de foarte puțin timp... natura este neutralizată și acum trebuie ocrotită ca o resursă fragilă și epuizabilă"[4]. Iată, așadar, **cerința ca viitorii muncitori, tehnicieni, specialiști în domeniul marilor industrii moderne să fie formați în spiritul gîndirii ecologice, pregătiți să elaboreze programe ecologice și să angajeze răspunderi concrete și eficiente în respectarea acestor programe.**

Lucrările de laborator de la clasa a IX-a, bunăoară, cu teme ca : Diviziunea celulară, Studiul seminței, Observarea germinației epigee și hipogee, punerea în evidență a proceselor de creștere și dezvoltare, Studiul organelor vegetative, Studiul clorofilei, Organizarea florei ș.a. ca și observațiile directe în grădina școlii, în lanurile de grîu sau porumb, în grădina de pomi fructiferi și pădure au condus cu siguranță pe elevi spre convingeri ecologice și spre formarea unor atitudini de demnitate față de marile comori ale mediului înconjurător.

---

[3] MIRCEA MALIȚA, *Idei în mers*, Ed. Albatros, 1975, p. 82.

[4] M. MALIȚA, *Aurul cenușiu*, volumul II, Editura Dacia, 1972, p. 24.

2. În activitatea în afară de clasă și extrașcolară

Orice activitate ce se desfășoară în afara sălii de clasă înseamnă activitate în contact nemijlocit cu mediul înconjurător și educatorii, **părinții, adulții, care au putința și răspunderea formării unei conduite ecologice moderne.** Sîntem adepții creșterii rolului și forței exemplului **personal în formarea civică** a tineretului nostru. **Și educatorii și părinții trebuie să probeze alese calități cetățenești în contact cu mediul înconjurător.** Așa cum învățăm pe copii să vorbească, să se poarte în familie, la școală și în societate, să respecte normele de igienă așa trebuie să-i învățăm să se poarte cu mediul înconjurător, oricare ar fi acesta. Școala dispune de forme specifice și organizare : cercurile pe materii (biologie, geografie, chimie), excursii și vizite, activități ale organizației de pionieri și U.T.C., concursuri și olimpiade de biologie, campaniile de recoltare, acțiuni de înfrumusețare a școlii etc. Din această gamă mai largă de forme selectăm pentru fiecare an școlar pe cele mai adecvate și ne concentrăm în abordarea completă și de randament a tematicii propuse, evitînd risipirea forțelor și materialelor în tot felul de acțiuni nefinalizate temeinic. În cercul de biologie „Omul și mediul înconjurător" studiem teme privind Pămîntul ca suport material al echipamentelor vieții, reacțiile termonucleare solare și procesele chimice din plante, pădurea — forța regeneratoare cea mai puternică a biosferei, relațiile trofice într-o biocenoză de pădure, de stepă, de baltă, modificările provocate de impactul omului cu natura ș.a. Volumul aplicațiilor este prioritar și constă și din studiul rocilor și mineralelor, a profilelor solului local, demonstrarea absorbției apei și sărurilor minerale de către plante și procesul de fotosinteză, cunoașterea prin studiu în grup a relațiilor trofice din biocenozele bazinului Rădăuți, modificările mediului provocate de activitatea economică a oamenilor ș.a.

Efectuăm vizite și excursii pentru a constata modul în care este degradat mediul înconjurător local, ca și măsurile adoptate de organele de stat pentru apărarea mediului, a structurii solului și a fertilității lui, pentru creșterea producției vegetale și animale în CAP și fermele vegetale și zootehnice. Încercăm în mod concret să demonstrăm consecințele utilizării îngrășămintelor naturale și chimice, a fungicidelor, pesticidelor și insecticidelor, a deșeurilor industriale pentru diferite culturi și pentru flora spontană.

Deprinderea și apoi capacitatea de a proteja mediul înconjurător începe cu bunul obicei de a păstra curățenia în clasă și acasă, de a nu călca în picioare iarba, plantele cultivate, florile, de a participa la acțiuni de amenajare a spațiilor verzi, plantații, întreținerea unor culturi forestiere etc. Credem că face parte din conduita ecologică deci și din cerințele educației cetățenești, grija pentru estetica mediului cu care intră tineretul în contact direct. Am văzut și la cota 1400, Sinaia, Bucegi, sau la Borsec și la Sucevița ori Putna și la Mangalia sau Mamaia semnele unor inconsecvențe în educația civică a oamenilor, lipsa unei conduite ecologice corecte exprimată în hîrtii, borcane, cutii diverse, resturi alimentare pe minunatul covor de iarbă verde, între flori sau pe stînca cu puțina ei vegetație.

În întreaga muncă de educație cu elevii mici și mari trebuie să ajungem la convingerile :

— Mediul înconjurător nu poate fi apărat numai într-o zi — 5 iunie —, numai de ecologi, biologi, silvicultori, pedologi și numai prin protejarea plantelor și animalelor declarate monument al naturii. Mediul înconjurător trebuie apărat în toate cele 365 de zile ale fiecărui an, în toate orele fiecărei zile din an, și în toate minutele fiecărei ore din zi ; trebuie apărat de toți cei peste patru miliarde de pămînteni și trebuie apărată întreaga natură.

— Înainte de orice omenirea are răspunderea de a-și apăra mediul înconjurător, ca leagăn al civilizației, al vieții și al muncii, ca loc probat pentru viața omului, a tuturor ființelor cunoscute pe Pămînt.

Cunoscînd aspirațiile viitoare ale omenirii, generația actuală trebuie să facă totul nu numai pentru crearea de zone rezervate, ci în primul rînd pentru protejarea și dezvoltarea întregului mediu înconjurător. Școala, familia, organizațiile de pionieri și U.T.C. au răspunderea și posibilitățile necesare formării întregului tineret în spiritul înaltelor idei și convingeri ecologice, în cultul respectului pentru mediul înconjurător.

HANDICAPURILE DE LIMBAJ LA ȘCOLARI

EMIL VERZA

Multă vreme preocuparea pentru tulburările de comportament era centrată pe doi factori importanți, dar nu suficienți : cei de natură socio-economică și cei familiali. Aceștia erau incriminați, mai mult sau mai puțin, în toate tulburările de

comportament şi se omiteau o serie de handicapuri specifice care pot da naştere la tensiuni şi frămîntări ce se accentuează pe măsura gravităţii şi duratei acestora. Printre aceste handicapuri specifice se numără şi cele de limbaj. O seamă de specialişti au scos în evidenţă importanţa cunoaşterii handicapurilor de limbaj pentru înţelegerea şi explicarea comportamentului deteriorat. Printre aceştia pot fi menţionaţi M. E. Hvattev [1], S. Borel-Maisonny [2], C. Luanay [3], E. G. Arnold [4], M. Seeman [5], M. Critchley [6], care arată că oricît de neînsemnate ar fi handicapurile de limbaj, ele îşi pun amprenta asupra comportamentului handicapatului şi din aceste motive activitatea cu logopaţii trebuie să urmărească atît dezvoltarea vorbirii corecte cît şi a personalităţii armonioase. Astfel s-a statornicit concepţia cu privire la aşa-numita terapie complexă în activitatea logopedică ce vizează stimularea şi dezvoltarea întregii vieţi psihice.

DUPĂ CUM SE ŞTIE, UNA DIN FUNCŢIILE ESENŢIALE ale limbajului este şi cea reglatorie. În cazul unor dereglări la nivelul limbajului se produc perturbaţii în organizarea şi sistematizarea activităţii psihice, ceea ce determină o permanentă stare de încordare şi o scădere a încrederii în propriile posibilităţi. Pe de altă parte, handicapurile de limbaj, mai cu seamă cele care afectează atît latura impresivă cît şi cea expresivă, creează reticenţe exagerate în relaţionarea cu cei din jur şi o slabă integrare în colectiv.

Am investigat un lot de copii şcolari din ciclurile primar, gimnazial şi liceal, cu intelect normal şi diferite handicapuri de limbaj şi am desprins o serie de trăsături ale comportamentului tulburat ce s-au manifestat în două ipostaze principale: înaintea începerii activităţii logopedice de corectare şi pe parcursul înlăturării handicapului. Trebuie menţionat că activitatea desfăşurată cu logopatul urmărea atît corectarea limbajului prin metodele specifice cît şi înlăturarea tulburărilor de personalitate prin intermediul psihoterapiei ce se desfăşura după fiecare şedinţă logopedică.

Lotul de subiecţi a fost format din 150 dislalici, 63 bîlbîiţi, 32 cu tulburări de voce şi 118 cu handicap asociat dislexie-disgrafie. La aceştia s-au manifestat, sub o formă sau alta, tulburări comportamentale la 104 dislalici, la 56 bîlbîiţi, la 14 din cei cu tulburări de voce şi la 88 dislexici-disgrafici. După cum vom vedea, tulburările de comportament nu sînt identice în cazul handicapurilor de limbaj mai sus menţionate, ci au un anumit specific în raport cu gravitatea logopatei respective.

Efectele negative pornesc de la neparticiparea şi neadaptarea la viaţa în colectiv şi se ajunge la dezorganizarea personalităţii. În fapt, tulburările de comportament nu pot fi analizate fără a le lega, într-un fel sau altul de structura personalităţii în accepţiune largă. Dar, nivelul intelectiv, caracteristicile tipologice ale sistemului nervos central ca şi cele temperamentale imprimă particularităţi pe direcţia organizării sau dezorganizării activităţii, a armonizării sau dezarmonizării structurilor psihice, a anxietăţii sau timidităţii, a deprimării sau impulsivităţii chiar în condiţiile aceleiaşi etiologii. Dacă la acestea mai adăugăm şi influenţele sociale şi educative recepţionate diferit de la o persoană la alta, avem imaginea unei tipologii a comportamentelor aberante în funcţie nu numai de specificul cauzalităţii, dar şi în raport cu factorii structurii psiho-fizice şi de condiţiile socio-culturale în care trăieşte individul. În perioada şcolară şi mai cu seamă la puberi şi adolescenţi, prezenţa handicapului de limbaj poate determina intensificarea tulburărilor comportamentale, transformîndu-le, pe plan intern, în trăirea unei adevărate drame. La şcoală, copilul se manifestă rigid, nervos, deprimat şi trece uşor de la o stare afectivă la alta. Dacă la logopaţii cu dislalie şi tulburări de voce se manifesă mai frecvent reţineri în răspunsurile date la lecţii, în situaţii cînd nu întrevăd posibilitatea corectării sau nu găsesc înţelegerea necesară [6], la cei cu bîlbîială apare o agitaţie permanentă, instabilitate motorie, preocupare exagerată pentru vorbirea proprie, neatenţie la explicaţii şi refuzul de a răspunde chiar atunci cînd ştiu lecţia. În familie, elevii cu bîlbîială se prezintă deosebit de neascultători, obraznici, izolaţi, răutăcioşi şi cu tendinţe de evadare de acasă. Din lotul de subiecţi cu bîlbîială, 7 copii au refuzat să mai meargă la şcoală şi sub influenţa anturajului au părăsit familia de la 1 la 5 zile. La aceştia au apărut şi tulburări de somn, lipsa poftei de mîncare şi diferite sindroame obsesive. Disgraficii şi dislexicii nu îşi fac temele scrise pentru acasă invocînd tot felul de motive, dar declară că pot răspunde verbal. În genere, ei sînt negativişti, încăpăţinaţi, hiperagresivi şi cu o atitudine de indolenţă faţă de activitatea şcolară. Faţă de colectiv, logopaţii manifestă neîncredere, suspiciune, iar la bîlbîiţi apare frecvent izolarea şi închiderea în sine. În funcţie

---

[1] HVATTEV M. E., *Logopedia*, Moscova, rd. pedagogică de stat, 1959.

[2] BOREL-MAISONNY S., TARNAUD J., *Traité pratique de phoniatrie et de phonologie*, Paris, Maloine, 1961.

[3] LAUNAY CL., *Dyslexie-dysortographie*, II, în La Presse Medicale, nr. 19, tome 73, 1965.

[4] LUCHSINGER R., ARNOLD E.G., *Lehrbuch der stimmund Sprachreilkunde Wiwn*, Springer-Verlag, 1959.

[5] SEEMAN M., *Statische Störungen und Sprachentriklung, Din Terapia Vocis et Loguelae*, vol. I, Vienna, 1965.

6. CRITCHLEY M., *The Dyslexic child*, London, Redwood Press Limited, 1972.

[6] VERZA E., *Dislalia şi terapia ei*, Bucureşti, E.D.P., 1977, p. 102—111; OPRIŞ V., cap. VI, p. 65 şi următ., din *Patologia vocii* sub red. GÎRBEA ŞT., PITIŞ M., Bucureşti, E.D.P., 1978.

de intensitatea emoțiilor prelungite și dureroase se instalează oboseala fizică și intelectuală, ceea ce determină un randament slab la învățătură. Eșecurile școlare repetate măresc suferința psihică și fenomenele de dezadaptare. Astfel, comportamentul logopeților nu este stabil, ci apar mari oscilații de la o perioadă la alta, de la o zi la alta, iar unii stimuli, care au o semnificație redusă pentru alte persoane, se pot amplifica și recepționa ca factori negativi. Prelungirea unor asemenea stări stressante pentru unii duce la fixarea unei hipersensibilități afective și o excitație psihomotorie, iar pentru alții, la tulburări afectiv-emoționale și voluntare atît de accentuate încît se instalează o stare depresivă permanentă.

PE BAZA DE ANALIZĂ DE CAZ, anamneză și observație, am încercat alcătuirea unui tabou simptomatologic a principalelor categorii specifice comportamentului aberant în handicapurile de limbaj:

— instabilitate afectivă,
— stări depresive sau impulsive,
— indiferență față de activitatea școlară,
— indiferență față de activitatea colectivului,
— nesociabilitate și slabă integrare în colectiv,
— tendință de evadare,
— hipersensibilitate și agresivitate,
— deteriorarea relațiilor cu familia.

Înlăturarea unor asemenea comportamente cît și dezvoltarea personalității armonioase s-a putut realiza concomitent cu activitatea logopedică de corectare a limbajului care exercită o influență pozitivă indirectă asupra comportamentului și prin utilizarea psihoterapiei ce era destinată acțiunii nemijlocite de înlăturare a manifestărilor aberante. Logopații care reușesc să înțeleagă caracterul tranzitoriu al handicapurilor de limbaj făceau eforturi susținute în activitățile educative, ceea ce ducea la rezultate încurajatoare într-un timp relativ scurt atît pe linia corectării limbajului cît și pe direcția înlăturării tulburărilor de comportament. Ca atare, odată cu unele progrese obținute în corectarea handicapurilor de limbaj, se manifesta o ameliorare evidentă a comportamentului. Din acest punct de vedere, primele rezultate pozitive au fost înregistrate în situația la învățătură nu numai prin note mai bune, dar și prin creșterea efortului intelectual depus în pregătirea lecțiilor. Deși la elevii cu bîlbîială și dislexie-disgrafie s-au manifestat cele mai pronunțate eșecuri școlare, ca urmare a activităților logopedice și a psihoterapiei, rezultatele la învățătură au determinat aprecieri calitative tot mai bune. Tot în această perioadă s-au îmbunătățit mult relațiile dintre handicapați și membrii familiei. Ei au început să ia parte activă la frămîntările și bucuriile familiei, să fie preocupați de succese și satisfacții la care încercau să-și aducă propria lor contribuție. În schimb, integrarea în colectivul de elevi s-a făcut mult mai greu și numai după ce subiecții s-au convins de atitudinea înțelegătoare a colegilor lor față de ei. Chiar și după această etapă erau atenți la toate manifestările colectivului și neîncrezători în cele mai neînsemnate reacții. Preferau o participare tacită și se antrenau în acele acțiuni care solicitau cît mai puțin vorbirea.

Dat fiind faptul că dislalia și tulburările de voce sînt mai puțin grave și nu își pun pecetea atît de adînc asupra relațiilor cu cei din jur, nu afectează personalitatea în intimitatea ei. În plus, terapia logopedică duce mai facil la rezultate pozitive, ceea ce dă încredere în forțele proprii, iar prin psihoterapie se urmărește dezvoltarea activismului și conștientizarea necesității de a participa la viața colectivului. La această categorie de handicapați ameliorarea comportamentelor aberante se face simțită în toate planurile încă de la primele ședințe de corectare a vorbirii. Dar nu trebuie neglijat faptul că orice eșec înregistrat pe linia terapiei logopedice, chiar dacă este neînsemnat îl transforma pe subiect în negativist și recalcitrant față de acțiunea psihoterapiei.

TREBUIE REMARCAT că acolo unde a fost obținut sprijinul familiei și al școlii prin manifestarea înțelegerii și tactului față de logopat rezultatele pozitive s-au făcut simțite încă din primele ședințe de activitate educativă. Îmbinarea acțiunii logopedice cu cea psihologică facilita formarea automatismelor de limbaj corect și dezvoltarea comportamentelor integrative și adecvate sarcinilor pe care le desfășoară subiecții. În felul acesta se atenua complexul de inferioritate, ajungînd ca odată cu corectarea handicapului de limbaj să dispară. După încheierea activității logopedice ca urmare a corectării handicapurilor de limbaj se considera finalizată și etapa psihoterapiei care a dus la eliminarea tulburărilor de comportament, deoarece subiecții analizați nu mai făceau notă discordantă comparativ cu ceilalți copii, iar personalitatea intra din ce în ce mai mult pe făgașul evoluției normale.

Această metodologie a permis și reliefarea valorii tehnicilor logopedice și a instrumentelor de psihoterapie, pe de o parte, iar pe de alta, eficacitatea acțiunii combinate a procedeelor pedagogice și psihologice în educarea handicapaților.

PREGĂTIREA ELEVILOR PENTRU CONDUCEREA PROCESELOR TEHNOLOGICE COMPLEXE

PARASCHIVA ENE, GHEORGHE IOSIF
— I.C.P.P. —

Cercetarea noastră se înscrie în acțiunea de ridicare a nivelului general al învățămîntului pentru pregătirea forței de muncă, creștereă calificării și asigurarea unui profil larg de pregătire corespunzător specificului producției materiale, acțiune declanșată de cerințele și obiectivele formulate de către Programul P.C.R. de dezvoltare a societății noastre socialiste.[1] Din cercetările efectuate în anii trecuți[2] pe operatori termiști din centrale termoenergetice și pe elevi din licee industriale care pregătesc astfel de operatori, a rezultat necesitatea unei concordanțe între conținutul și formele pregătirii profesionale și cerințele sarcinii de muncă.

Analiza comparativă a conținutului cunoștințelor și deprinderilor la operatori și elevi a relevat faptul că informațiile specifice despre structura și funcționalitatea instalațiilor necesare îndeplinirii sarcinilor de muncă sînt obținute doar ca urmare a experienței profesionale. Astfel, din analiza procedeelor utilizate de operatori în exercitarea funcției de diagnostic în condiții de disfuncționare a procesului tehnologic și analiza răspunsurilor elevilor la un test de cunoștințe rezultă că atît operatorii, cît și elevii au comun cel puțin două dificultăți: 1) necunoașterea suficient de aprofundată a echipamentului și instalațiilor (a elementelor structurale, a caracteristicilor și relațiilor acestora pe diferite cote sau niveluri); 2) neînțelegerea unor fenomene specifice funcționării proceselor tehnologice (legate de natura, diversitatea și gradul de corelare a parametrilor tehnologici, viteza de modificare a valorilor acestor parametri, regimuri de funcționare a utilajelor și instalațiilor etc.). În afara acestor dificultăți comune, operatorii manifestă dificultăți în anticiparea modificărilor sau stărilor de funcționare a procesului, iar elevii nu păstrează din informația primită în școală, pe care ar trebui s-o utilizeze în exploatarea sistemelor, decît un procent foarte redus (cuprins între 18,1 și 25,3%).

Din rezultatele cercetărilor menționate rezultă că experiența profesională cu instalația poate determina o creștere a competenței, dar această experiență neînsoțită de o pregătire teoretică și practică organizată poate avea mai multe inconveniente, care pot determina o funcționare neeconomică a sistemului și o creștere a costurilor acestuia. Între aceste inconveniente manifestate și la operatorii chimiști[3] semnalăm: a) cunoașterea de suprafață a structurii și funcționalității instalațiilor și de aici formarea unor scheme operaționale simple de acțiune fără înțelegerea legilor care guvernează modificările procesului; b) utilizarea, în îndeplinirea funcțiilor operaționale (comandă și control, supraveghere, diagnostic, reglare), a unor procedee simple, familiare, formate empiric; c) durata mare de timp datorită caracterului întîmplător de apariție a diferitelor tipuri de fenomene critice în procesul tehnologic.

În scopul creșterii concordanței dintre cerințele sistemelor industriale complexe și școala care pregătește forța de producție capabilă să satisfacă aceste cerințe ne-am propus *analiza posibilității de utilizare de către elevi a cunoștințelor în realizarea funcției de diagnostic și moda-*

[1] *Programul P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, București, Ed. politică, 1974, p. 73.

[2] GH. IOSIF, P. ENE, *Considerații asupra procedeelor mentale folosite de către operatori în diagnostic*, „Rev. de psihol.", 1978, nr. 1, p. 83—94; P. ENE, GH. IOSIF, *Aspecte psihologice ale pregătirii profesionale a operatorilor*, în „Politehnizarea învățămîntului", culegere metodică, editată de „Revista de pedagogie", București, 1978, p. 59—67.

[3] K. D. DUNKAN, M. J. GRAY, *Funcțional context training: a review and an application to a rafinery control tasks*, Le travail humain, 1975, v. 38, nr. 1, p. 81—86.

litatea de învățare a acestei funcții de către elevi.

Funcțiile sistemului reprezintă acțiuni prin care sistemul își realizează cerințele. Precizarea acestor funcții, sau a ceea ce face sistemul se stabilește încă din faza de concepere a sistemului, indiferent dacă ele vor fi atribuite componenței umane sau fizice din sistem. Și aceasta pentru că ambele componente sînt capabile să îndeplinească atît funcții informaționale (de recepționare și prelucrare a informației), cît și operaționale (comandă, control, supraveghere, diagnostic, reglare. *Diagnosticul* este funcția operațională cerută de efectuarea sarcinii reale și constă în definirea stării procesului în momentul apariției unei modificări sau abateri a parametrilor de la valorile lor normale sau de regim. El începe prin detectarea unui simptom (care poate fi parametru dereglat, defecțiune mecanică, semnale informale etc.) și continuă prin elaborarea și verificarea ipotezelor privind cauzele posibile și/sau natura relațiilor între parametri. Elaborarea diagnosticului implică procese de decizie, așa încît fiecare pas în căutarea sau alegerea cauzei posibile este însoțit de imaginea soluției sau a modalității de readucere a procesului la starea inițială. Analiza funcției de diagnostic și a funcțiilor operaționale în general este calea cea mai bună de definire a conduitei, de precizare a ceea ce face de fapt operatorul.

Desfășurarea cercetării. Prin planul de învățămînt se urmărește însușirea unor cunoștințe și deprinderi comune unui grup de specialități relativ distincte ca: montare, exploatare, întreținere și repararea instalațiilor termoenergetice. Cercetarea noastră și-a propus urmărirea modului în care elevii unui liceu industrial, care pregătește operatori terminiști, pot utiliza aceste cunoștințe în realizarea diagnosticului și modalitatea de învățare a acestei funcții.

În acest sens *s-a realizat:* 1. testarea capacității de diagnostic la elevii din clasele XII (patru clase); testarea s-a efectuat spre sfîrșitul anului școlar, cînd au fost predate și ultimele cunoștințe necesare activității de diagnostic; 2. introducerea unor lecții experimentale la două clase din cele patru (grupul experimental); 3. testarea finală la ambele grupe (experimental și de control) a capacității de diagnostic.

Testarea s-a efectuat prin 6 tipuri de disfuncționări: 3 de fiecare probă (inițială și finală). Numărul subiecților nu a putut fi păstrat constant la cele două probe. Astfel, prima testare s-a efectuat pe 107 elevi (54 — lotul experimental și 53 — lotul de control), iar a doua testare pe 94 elevi (44 — lotul experimental și 50 — cel de control). Pentru fiecare disfuncționare s-au stabilit: primul simptom detectat (un parametru tehnologic dereglat în sensul crescut-scăzut); condiția dată — regulatorul de sarcină termică (RST) funcționează sau nu; un anumit număr (6—12) de simptome sau parametri modificați ca urmare a disfuncției; cauzele respective. În instructaj s-a dat elevilor primul simptom detectat, condiția RST-ului și li s-a amintit (scris și tablă) parametrii funcționali pe circuite: apă, aer, combustibil. Pe baza acestora și a cunoștințelor însoțite ei vor stabili setul de ipoteze privind cauzele posibile ale dereglării parametrului dat ca simptom, vor alege parametrii cu care simptomul corelează și vor menționa sensurile lor de modificare (crește/scade). În final, experimentatorul le dictează întregul set de simptome și sensurile lor, pe baza cărora elevii aleg, din ipotezele menționate de ei ca fiind posibile, pe cea reală pentru timpul respectiv de disfuncționare.

Lecțiile experimentale în număr de 10 ore, desfășurate numai la grupa experimentală au cuprins două părți aproximativ distincte: a) s-au reamintit (folosind o schemă cu principalii parametri, sensurile lor valorice în funcție de cauzele posibile) unele cunoștințe esențiale despre: structura cazanelor de abur cu tambur, elemente de automatizare a instalațiilor de cazane, bucle de reglaj mai principale; parametri tehnologici importanți supravegheați și reglați de către operatorul din camera de comandă; relații dintre parametri, modificările lor critice și cauze generatoare; procedee necorespunzătoare de diagnostic folosite de operatorii din termocentrale; b) exerciții sub forma simulării activității de diagnostic în vederea formării capacității lor de a utiliza cunoștințele învățate privind relațiile între parametri, cauzele posibile ale disfuncționării, sensurile diferite ale parametrilor în condițiile diferitelor disfuncționări etc.

Rezultatele cercetării. Confirmarea sau infirmarea ipotezei noastre potrivit căreia *funcția de diagnostic poate fi învățată*, rezultă din compararea rezultatelor obținute pe cele două grupe de subiecți testați înainte și după introducerea lecțiilor experimentale. Rezultatele cercetării privesc trei categorii de date:

1) *Ipostazele elaborate de elevi* privind cauzele posibile fiecărui tip de disfuncționare. Analiza acestor ipoteze (între 21 și 38) ne-a permis gruparea lor pe patru categorii: I și II — ipoteze plauzibile, corecte; III — parametri funcționali care nu pot reprezenta cauze primare, IV — eronate (Tabelul 1).

2) *Parametrii indicați de elevi și sensurile lor în vederea verificării ipotezelor* privind cauzele disfuncționărilor. Ne-a interesat în acest caz: numărul mediu al parametrilor indicați de către un elev pentru verificarea ipotezelor; procentele aprecierii corecte sau incorecte a sensului de modificare a parametrilor; procentele privind frecvența parametrilor verificați pe grupe funcționale.

Tabelul 1. Procentul categoriilor de ipoteze privind cauzele disfuncţionărilor la ambele grupe de subiecţi în cele două probe.

Categorii de ipoteze	Proba I		Proba II	
	Grup experimental (E_1)	Grup de control (C_1)	Grup experimental (E_2)	Grup de control (C_2)
I Ipoteze plauzibile situaţionale	11,56	11,23	78,64	20,55
II Ipoteze plauzibile în principiu	3,01	1,40	1,70	0,39
III Ipoteze cu referire la parametri funcţionali	37,94	48,42	11,34	45,06
IV Ipoteze eronate	47,89	38,95	8,32	33,99

3) *Cauzele disfuncţionărilor* identificate de elevi se pot grupa în două categorii: 1) cauze adevărate şi 2) cauze eronate (sub forma cauzelor posibile în principiu; a unor parametri funcţionali cu modificări valorice corecte şi a altora cu modificări incorecte în raport cu situaţia).

Analiza rezultatelor. Vom face mai întîi o analiză a rezultatelor obţinute în diagnostic înaintea lecţiilor experimentale şi apoi o analiză comparativă.

1. *Capacitatea elevilor de a face diagnostic* în condiţiile unor disfuncţionări ale procesului tehnologic, pentru care ei sînt pregătiţi în şcoală este foarte redusă. Astfel, din punctul de vedere cantitativ, toţi elevii formulează un set foarte mic de ipoteze privind cauzele fiecărei disfuncţionări ($X = 2,19$); mai mult, din analiza calitativă rezultă un procentaj foarte mare al ipotezelor false (87%), în raport cu cel al ipotezelor reale posibile (13%), diferenţa fiind semnificativă statistic.

Analiza naturii ipotezelor elaborate ne dezvăluie o *cunoaştere destul de superficială a structurii şi funcţionalităţii echipamentului şi instalaţiilor, o capacitate redusă de înţelegere şi punere în relaţie a caracteristicilor tehnice învăţate* despre instalaţie şi proces. În ce priveşte rezolvarea propriu-zisă a diagnosticului, un procent foarte mic de elevi au reuşit să indice cauzele reale (6,70%). Necunoaşterea relaţiilor funcţionale între parametri a făcut aproape imposibilă corelarea de către elevi a sensurilor parametrilor indicaţi de către experimentator şi alegerea cauzelor reale de către elevi.

În concluzie, *capacitatea de diagnostic* a disfuncţionărilor de către elevi la sfîrşitul perioadei de şcolarizare, constatată prin rezultatele primei probe, se dovedeşte a fi mică. Elevii nu numai că nu stăpînesc procedee de diagnostic, dar nu au nici o cunoaştere serioasă a structurii instalaţiilor de cazane cu abur şi a funcţionării proceselor.

2. *Compararea grupelor* (experimentale şi de control) în efectuarea diagnosticului. Ca urmare a introducerii lecţiilor experimentale, apar diferenţe semnificative atît între rezultatele lotului experimental testat iniţial şi final, cît şi între cele două loturi de probă finală. Astfel, setul de ipoteze privind cauzele posibile ale disfuncţionărilor este semnificativ mai mare la lotul experimental ($t = 2,948$, $p < \cdot 02$) decît la cel de control. Calitatea ipotezelor este efect relevant al lecţiilor experimentale. Astfel, grupa experimentală realizează o mai bună determinare între ceea ce este simptom şi ceea ce este cauză primară a disfuncţionării şi o mai bună înţelegere a relaţiilor simptom (e) — cauză (e). Proporţia ipotezelor corecte la acest grup este mult mai mare în proba finală faţă de cea primară ($t = 7,683$, $p < \cdot 01$) şi, de asemenea, semnificativ crescută faţă de lotul de control în proba finală ($t = 6,900$, $p < \cdot 01$). Proporţia categoriilor de ipoteze eronate este mult mai redusă la lotul experimental în proba finală.

În ce priveşte numărul de parametri folosiţi pentru verificarea ipotezelor, lecţiile experimentale nu au determinat o creştere a acestuia, însă a îmbunătăţit semnificativ calitatea aprecierii sensului de modificare a parametrilor în diferitele disfuncţionări. În acest sens, grupa experimentală are o proporţie crescută în aprecierea corectă a sensului parametrilor în proba finală faţă de cea iniţială ($t = 3,789$, $p < \cdot 01$) şi, de asemenea, semnificativ crescută faţă de grupa de centru ($t = 2,435$, $p < \cdot 02$). Aceasta demonstrează rolul lecţiilor experimentale în înţelegerea relaţiilor funcţionale între grupe de parametri.

Cîştigul cel mai mare al lecţiilor experimentale, ca urmare a unei mai bune discriminări între cauze şi simptome, a înţelegerii relaţiilor dintre grupe funcţionale de parametri, sensurile lor de modificare şi corelarea lor cu cauzele posibile, îl constituie calitatea rezolvării propriu-zise a diagnosticului de către elevii învăţaţi. Aceştia au indicat în proporţie de 85,61% cauzele reale, ceea ce reprezintă o diferenţă statistică semnificativă faţă de rezultatele lor iniţiale ($t = 11,881$, $p < \cdot 01$), iar diferenţa lor faţă de grupul neînvăţat este mai mare ($t = 13,400$, $p < \cdot 01$).

Concluzii

Dificultăţile pe care le au elevii în utilizarea cunoştinţelor învăţate pentru rezolvarea unor sarcini practice, cum ar fi stabilirea unor relaţii de tipul cauză (c) — efect (e) cerute de îndeplinirea funcţiei de diagnostic, sînt determinate de modul de concepere şi desfăşurare a procesului de pregătire profesională. Şcoala realizează, la acest nivel, fie o învăţare în general, fie o învăţare a unor detalii (de obicei date tehnice constructive) uneori inutile, depăşite, fără să pună accent pe : a) caracteristicile şi exigenţele sarcinii de muncă (pe linie perceptivă ca, de exemplu, discriminare, codificare şi interpretare a semnalelor provenite de la maşini, instalaţii ; decizionale sau de alegere a soluţiei reale ; motorie, ca precizie şi viteză) ; b) regulile, procedeele şi strategiile adecvate sarcinii care să permită, prin exercitare, o îmbogăţire a experienţei profesionale.

Învăţarea datelor tehnice necorelate cu aspectele situaţionale de muncă, principii tehnice şi procedee mentale specifice va îngreuia exercitarea funcţiilor operaţionale şi adaptarea operatorilor la profesiune. Rezultatele obţinute în antrenarea capacităţii de diagnostic confirmă ipoteza noastră privind posibilitatea învăţării funcţiilor operaţionale în licee industriale. Performanţele însă nu sînt perfecte, activitatea de diagnostic fiind la începutul formării ei, datorită : duratei reduse de desfăşurare a lecţiilor experimentale ; neputinţei de utilizare de către elevi a unor cunoştinţe prevăzute în programele şcolare şi necesare în diagnostic ; imposibilitatea noastră de a efectua aplicaţii de laborator şi activităţi practice în instalaţii de cazane şi în camere de comandă ; lipsei motivaţiei corespunzătoare la unii elevi etc.

În ce priveşte modalitatea de însuşire de către elevi a activităţii de diagnostic — cel de-al doilea obiectiv al cercetării noastre — răspunsul nu este simplu. Datorită complexităţii ei, funcţia de diagnostic se formează pe parcursul întregului proces de pregătire profesională. Diagnosticul cere însuşirea temeinică şi în logica utilizării lor a tuturor cunoştinţelor prevăzute în programele şcolare şi în special a celor despre structura şi funcţionalitatea instalaţiilor termoenergetice. Programele şcolare şi manualele vor trebui să prevadă în egală măsură şi cunoştinţe referitoare la procesul tehnologic ca, de exemplu : parametrii funcţionali, natura lor, sensurile de modificare şi relaţiile posibile, cauzele generatoare (mecanice, electrice, AMC), tipuri de disfuncţionări, procedee de rezolvare etc.

Operarea cu diferite cunoştinţe în cadrul exerciţiilor de diagnostic în condiţii şcolare şi mai ales în laboratoare şi în situaţii de muncă (cote, camera de comandă) va permite învăţarea de către elevi a procedeelor folosite în exercitarea funcţiilor operaţionale. Experienţa profesională ulterioară va perfecţiona şi consolida elementele esenţiale însuşite în şcoală, iar efectul corelat al acestor etape va determina creşterea competenţei profesionale.

RELAŢIA DINTRE PREGĂTIREA FUNDAMENTALĂ ŞI CEA DE SPECIALITATE

Ing. prof. ANA MEŞTERU

directorul Liceului agroindustrial din Dragomireşti-Vale

Perfecţionarea învăţămîntului, mărirea eficienţei acestuia, sînt strîns legate de utilizarea tuturor modalităţilor ce ne stau la îndemînă, pentru îmbunătăţirea pregătirii ştiinţifice, tehnice şi practice a elevilor. Aceste modalităţi sînt menite să răspundă necesităţilor actuale de formare a forţei de muncă la nivelul exigenţelor economiei naţionale, actuale, în conformitate cu cerinţele hotărîrilor Congresului al XII-lea al P.C.R.

Pornind de la aceste deziderate, am considerat că pentru o temeinică pregătire la disciplinele fundamentale şi de specialitate, fiecare an şcolar trebuie pregătit cu cîteva luni mai devreme.

A intrat în tradiţia liceului să întocmim planuri de perspectivă pe 3—4 ani, care să fie corelate strîns cu necesităţile producţiei judeţului nostru.

PORNIND DE LA PROFILUL MESERIILOR ce se pregătesc în Liceul agroindustrial Dragomireşti-Vale, au am considerat foarte important că alături de o bază materială bine pusă la punct există o stringentă nevoie de o bună în-

cadrare cu cadre didactice, capabile, prin formația lor, să asigure elevilor o pregătire temeinică teoretică și practică.

Astfel, fiecare an școlar demarează de la o temeinică analiză a rezultatelor obținute în anul școlar precedent, iar în planul de muncă pentru anul în curs înscriem sarcini și termene izvorîte din rezultatele obținute, cît și din cerințele ce le constatăm.

Sumar, cele mai importante obiective sînt : a) **continuarea procesului de modernizare a metodelor și procedeelor folosite în procesul de predare-învățare,** cît și **pentru verificarea și evaluarea cunoștințelor elevilor** ; b) **menținerea permanentă a exigenței față de nivelul de pregătire a tuturor elevilor, atît pe linie teoretică, cît mai ales de practică a meseriei în care se pregătesc** ; c) **îmbunătățirea permanentă a pregătirii profesionale, metodice de specialitate a cadrelor didactice.** Ținînd seama de experiența acumulată, că asigurarea succesului și randamentului școlar se face numai printr-o judicioasă stabilire a sarcinilor concrete pentru fiecare cadru didactic, am respectat **principiul continuității, mai ales în alcătuirea catedrelor și în numirea diriginților pe clase.** Pentru celelalte sarcini am preconizat o rotire a cadrelor care are ca scop să inițieze toate cadrele didactice și în special pe cele tinere cu complexitatea factorilor educaționali și mai ales în scopul preîntîmpinării rutinei.

Sarcina principală a liceului agroindustrial în etapa actuală este pregătirea forței de muncă pentru agricultură, ramură de bază a economiei naționale. De aceea, întregul proces de învățămînt l-am organizat în așa fel încît să putem da an de an muncitori calificați, care să cunoască în amănunt procesele tehnologice ale muncii din agricultură, la nivelul exigențelor actuale și în același timp să se poată integra perfect în întreaga activitate social-economică a localităților unde vor fi repartizați.

Dispunem pentru atingerea acestui scop de o foarte bună bază materială, atît pentru însușirea cunoștințelor teoretice, cît și pentru desfășurarea activităților practice. Întregul proces de predare-învățare se desfășoară în laboratoare, cabinete, loturi didactice și ferme.

Buna pregătire a absolvenților noștri pornește de la **optimizarea permanentă a procesului de predare-învățare a disciplinelor fundamentale** : biologie, chimie, fizică, matematică în strînsă corelare cu disciplinele de specialitate.

PREDAREA-ÎNVĂȚAREA ACESTOR DISCIPLINE pornește de la necesitatea practică de pregătire a forței de muncă pentru deceniile următoare, cînd cercetarea agricolă, biologia modernă, ingineria genetică și bioenergetica vor trebui să acționeze mai ferm pentru crearea de noi soiuri și hibrizi cu un înalt potențial productiv, pentru îmbunătățirea raselor de animale și promovarea celor mai eficiente tehnologii de producție în agricultură.

Obiectivele fundamentale ale acestor discipline vizează deci dezvoltarea la elevi a capacităților intelectuale, formarea unor deprinderi de muncă științifică și practică.

Pornind de la aceste cerințe am instaurat în liceu practicarea unui învățămînt *modern, aplicativ, care să-i facă pe elevi coautori la propria lor instruire.* În acest scop, am permanentizat folosirea, de către întregul colectiv de profesori, a acelor metode care să ducă la surse precise de cunoaștere, să realizeze o strînsă corelație cu sens de interdependență între metodele active și mijloacele moderne de învățămînt.

Metodele moderne și mijloacele de învățămînt de care dispunem, prin potențialul lor experimental și operațional, dau profesorului posibilitatea să-i determine pe elevi să gîndească, să întreprindă acțiuni proprii de investigare, de redescoperire a adevărurilor științifice.

Pentru a putea utiliza metodologia modernă în predarea-învățarea disciplinelor fundamentale, cu un randament școlar bun, trebuie să se pornească de la un anumit nivel intelectual al elevilor. Se știe însă că *la începutul treptei a I-a,* respectiv în clasa a IX-a, clasele de elevii sînt foarte neomogene din acest punct de vedere. De aceea, începem fiecare an școlar prin organizarea unor lucrări de **testare a cunoștințelor** elevilor la disciplinele fundamentale. Lucrările-test sînt analizate temeinic de întregul colectiv pedagogic, care stabilește metodele și procedeele ce urmează să se folosească în primele săptămîni de școală pentru a le asigura un nivel de cunoștințe necesar trecerii la aplicarea cerințelor programelor școlare.

În unii ani școlari am pornit cu clasa a IX-a de la cunoștințe foarte scăzute, în special la matematică și chimie, dar printr-o **muncă suplimentară și diferențiată, desfășurată cu fiecare elev** și extinsă și în trimestrele următoare, am reușit să dăm absolvenți an de an mai bine pregătiți. Înscriindu-se pe linia generală a integrării învățămîntului cu activitatea practică, aplicarea cunoștințelor de biologie, chimie, matematică și fizică în specialitate constituie componenta principală a apropierii învățămîntului de activitatea productivă. În cadrul fiecărei lecții se scoate în evidență caracterul practic-aplicativ al cunoștințelor predate. La aceste discipline se acordă mare importanță antrenării elevilor în procesul de cunoaștere prin efort propriu, de investigare științifică, de formare a deprinderilor practice.

Activitatea practică, așa cum este concepută, îl apropie pe elev mai mult de esența gîndirii, îi dezvoltă inteligența, logica acțiunii, îl ajută să-și verifice capacitatea de a acționa, ingeniozitatea, îi

oferă satisfacția muncii dusă la finalizare, la crearea de valori utile, îi cultivă responsabilitatea socială stimulîndu-l pe linia formării unei atitudini înaintate față de muncă, a dezvoltării conștiinței socialiste.

De un real folos, cu implicații directe în buna pregătire în meserie a fiecărui elev, este **activitatea desfășurată de elevi în cercurile tehnico-productive și pe obiecte,** care de-a lungul anilor au devenit o tradiție în liceul nostru. Activitatea practică și de cercetare desfășurată în aceste cercuri se concretizează prin participarea unui număr mare de elevi la concursurile competitive organizate la nivel de județ, zonă, republican, concurs de admitere în învățămîntul superior.

Pentru stimularea și atragerea unui număr cît mai mare de elevi în activitatea acestora, am inițiat și organizat, în ultimii trei ani, „sesiuni de comunicări științifice" la nivel de liceu, care s-au bucurat de prezența prestigioasă a unor profesori de la Institutul agronomic „Nicolae Bălcescu" din București și de la Institutele de cercetare ce își desfășoară activitatea pe raza județului nostru, precum și a unor specialiști din unitățile productive cu care colaborăm.

LA ACESTE SESIUNI SE PREZINTĂ COMUNICĂRI din partea invitaților și ale elevilor din liceul nostru. Unele din lucrările elevilor au fost apreciate nu numai la nivel de liceu, ci și pe plan republican, la sesiunile organizate de C.C. al U.T.C.

Dintre acestea amintim : „Geomorfologia județului și diversitatea solurilor din zona Dragomirești-Vale", „Eficiența erbicidelor în plantația viticolă a liceului", „Cercetări privind etiopatogeneza avorturilor la vaci, cu aplicarea măsurilor de tratament și profilaxie" etc. Tot în scopul stimulării interesului pentru cercetare, am creat în liceu un laborator de cercetare științifică în care sînt puse la dispoziția elevilor, alături de bibliografie, și aparatura necesară.

În cercurile tehnico-productive se urmărește nu numai îmbogățirea cunoștințelor despre viața plantelor și animalelor, ci se efectuează lucrări cu caracter experimental, care contribuie la înțelegerea mai aprofundată a principiilor de bază din agricultură. Așa, de exemplu, elevii sînt puși să urmărească rolul factorilor fizico-chimici din viața plantelor, acțiunea bolilor și dăunătorilor asupra culturilor agricole, aplicarea tratamentelor fitosanitare în culturile agricole. **Pregătirea elevilor în specialitate are loc în primul rînd prin verificarea cunoștințelor teoretice a acestora direct în producție.**

Programul partidului accentuează în mod deosebit legarea tot mai strînsă a întregului învățămînt de producție, participarea efectivă a profesorilor și elevilor la activitatea productivă. Fiecare școală, se arată în Program, va trebui să devină în același timp și o unitate de producție, asigurînd elevilor pregătirea practică corespunzătoare.

Luînd în considerare **necesitatea policalificării,** a înarmării muncitorilor cu capacitatea de a trece ușor de la o activitate la alta, trecere care în condițiile marii industrii devine o lege obiectivă, Programul insistă asupra înlăturării tendinței de fărînmițare a specialităților, a realizării unui profil larg al liceelor, a pregătirii multilaterale a tineretului, indiferent dacă lucrează în industrie sau agricultură. Programul partidului acordă, de asemenea, o atenție deosebită organizării temeinice a învățămîntului agricol. În acest sens, Liceului agroindustrial, cu specialitățile horticultor-mecanizator, zootehnist-mecanizator, veterinar, îi revine sarcina de a forma muncitori care să fie în aceeași măsură zootehniști, horticultori și mecanizatori, și care să se poată integra imediat în producție.

Avînd în vedere sarcinile ce ne revin pe linia muncii pregătirii teoretice și practice temeinic a acestora am stabilit ca în etapele de pregătire în specialitate să se accentueze formarea la elevi, de la început, a deprinderii de a doza corect materiile prime, de a mînui cu dexteritate tractorul, mașinile și instalațiile agricole, de a îngriji plantele și animalele, de a supraveghea îndeaproape procesele tehnologice, dezvoltarea capacității de argumentare științifică.

ACEASTĂ PREGĂTIRE NECESITĂ un sistem unitar de cunoștințe, priceperi și deprinderi, care trebuie să se transmită și să se realizeze în forma de învățămînt integrat, bazat pe instruirea elevilor în condițiile de muncă practică.

Întreaga activitate ce se organizează cu elevii trebuie să fie cît mai strîns legată de viață, de realitatea obiectivă în care are loc procesul de producere a bunurilor materiale.

Legarea teoriei de practică, deși simplă la prima vedere, este în fapt un proces complex, și multilateral, care cuprinde nu numai legarea cunoștințelor științifice de bază cu munca, dar și legarea pregătirii profesionale cu activitatea productivă.

Introducerea practicii comasate * în activitatea elevilor trebuie privită ca un factor primordial în formarea lor profesională și în dezvoltarea psihică.

Muncind, elevul învață, învățînd elevul muncește. Ca urmare, elevii își schimbă în sens pozitiv modul de a-și însuși cunoștințele, de a-și forma priceperile și deprinderile, de a-și dezvolta convingerile și sentimentele. Prin participarea la activitatea practică, se extinde sfera relațiilor în care se integrează elevul. Așa de

* Vezi și „Revista de pedagogie", nr. **5, 6,** 9, 11/1980.

exemplu, efectuarea practicii productive de către elevii de la meseria horticultor-mecanizator în cadrul serelor „Horticola 1 Mai" îi pune pe aceştia în contact direct nu numai cu tehnologia diferitelor lucrări, dar şi cu relaţiile specifice mediului socialist de producţie.

Ca urmare, peste 70% din absolvenţii noştri sînt ceruţi să lucreze, după terminarea liceului, în unităţile socialiste în care au desfăşurat practica ; aceasta se desfăşoară nu numai la ferma I.A.S. Ciorogîrla, care ne patronează, ci şi în alte unităţi de producţie cu specii şi rase diferite de animale.

Am creat în liceu o bază bună de practică pentru toate meseriile în care pregătim elevii ca, de exemplu, sera didactică, microferma zootehnică cu principalele specii şi rase de animale, dispensar sanitar-veterinar etc.

Elevii de la meseria veterinară îşi extind practica efectuînd tratamente şi vaccinări în cadrul circumscripţiei sanitar-veterinare din comuna Dragomireşti-Vale.

O formă deosebită a activităţii practice a elevilor o constituie **vizitele şi excursiile didactice în mari unităţi productive, şi de cercetare**, care îi pun în legătură cu principalele aspecte ale activităţii sociale şi ale producţiei, determinînd formarea unor reprezentări concrete şi autentice.

Privind prin prisma complexităţii, interdependenţei dintre disciplinele fundamentale şi a celor de strictă specialitate, observăm că importanţa lor în instruirea şi educarea elevilor este la fel de mare. Aceasta impune din partea cadrelor didactice, a întregului colectiv, o muncă creatoare şi susţinută, îndreptată spre găsirea celor mai variate mijloace şi metode de realizare a unei pregătiri temeinice în meserie şi înarmarea tinerilor muncitori cu posibilităţi largi de integrare în procesul de producţie.

(Urmare de la pag. 6)

potrivă de elevi şi de profesorii încît să nu mai încite la dezbateri ? Rîndurile ce urmează se doresc modeste încercări de a da un răspuns la întrebarea de mai sus, fără pretenţia ca acesta să fie socotit cel mai bun.

Manualele de lectură în vigoare pentru clasele V—VIII corespund în general menirii pe care o au. Avînd în vedere criteriul ideologic, educativ, estetic, programa s-a orientat asupra operelor literare valoroase ale scriitorilor noştri clasici şi contemporani, astfel încît elevii — la finele ciclului gimnazial — să aibă o privire de ansamblu justă asupra fenomenului literar românesc, să fie în măsură să-i înţeleagă conţinutul şi să-i recepteze mesajul artistic. Au fost înlocuite lecturile greoaie, puţin accesibile elevilor, unele mediocre, fără valoare estetică, lecturi ce figurau în manualele mai vechi ca : „Oraşe moldoveneşti", „Victoria de la Oltina", „Codlea", „Piatra pitigoiului", „Frumos cînt-un voinicel" ş.a. şi s-au introdus altele noi, realizate artistic, dintre care amintim : „Mănăstirea Argeşului", „Hora Unirii", „Dăscăliţa", „Cîntec sfînt", „Mircea cel Mare şi solii" etc.

Manualele actuale au un caracter aplicativ, lucrativ, mai pronunţat prin multitudinea de întrebări, exerciţii şi teme pe care le conţin ; pe lîngă faptul că ajută la aprofundarea studiului operelor, ele au efect pozitiv şi asupra proceselor de gîndire, contribuie la dezvoltarea fanteziei şi sensibilităţii elevilor. S-au făcut paşi mai siguri pe linia modernizării (a se vedea întrebarea referitoare la atitudinea ciobanului în faţa morţii, la „Miorita") şi chiar a încercării de comparativism (atunci cînd se dau fragmente din aceeaşi baladă în variantele Ovid Densuşianu şi Grigore Tocilescu).

Ilustraţiile, mai ales la clasele V—VI, sînt mai bogate şi mai bine executate, ceea ce sporeşte gradul de atractivitate al manualelor.

Fapt pozitiv îl constituie şi citatele, aforismele şi maximele, care însoţesc mare parte din lecturi.

Se încearcă o corelare a textelor sau a temelor pentru compuneri cu ilustraţiile sau planşele din manual.

Vocabularele de la sfîrşitul cărţilor, începînd cu clasa a VI-a (la clasa a VIII-a există şi un dicţionar explicativ cu nume proprii) sporesc, de asemenea, valoarea lor ştiinţifică.

Cu toate îmbunătăţirile amintite, şi în actualele manuale de lectură literară pentru gimnaziu există încă multe lipsuri. Lecturile de la început („Slavă Partidului", „Sate şi oraşe" — clasa a V-a, „Ce-ţi doresc eu ţie, dulce Românie" — clasa a VI-a, „Fiul patriei", „Mamă Ţară", — clasa a VII-a, „Istorie" — clasa a VIII-a) sînt lipsite de exerciţii şi întrebări.

Unele ilustraţii sînt fie nereuşite (xilogravarea hărţii României, la clasa a VIII-a p. 8), fie neadecvate conţinutului operei (ilustraţia de la „Dăscăliţa", clasa a VII-a, p. 59). Mai lipsesc încă portrete de scriitori : Alecu Mateevici, Ionel Teodoreanu ş.a.

Multe aforisme şi maxime nu au indicaţi autorii.

Nu totdeauna sînt consemnaţi anii între care au trăit scriitorii (de exemplu, Zaharia Stancu, clasa a VI-a), iar la V. Alecsandri, în manualul de clasa a V-a, la p. 63, anul naşterii este trecut sub semnul încertitudinii (1818 ?), fapt care nu trebuie să-şi găsească loc într-o carte destinată începătorilor în ale literaturii.

De cele mai multe ori lipseşte numele culegătorului şi volumul din care sînt extrase producţiile populare („Plugusorul", „Mănăstirea Argeşului", „Mult mi-e dor şi mult mi-e sete", „Tare-i forţa omului", „Tinereţe fără bătrîneţe şi viaţă fără de moarte"). Alteori sînt omişi autorii tablourilor („Sobieski şi românii", „Grup de mineri") sau autorul sculpturii („Monumentul eroilor patriei").

Există întrebări şi exerciţii prea simple, stereotipe. Prima întrebare la „Domnu' Trandafir" vizează finalul lecturii, iar de la „Păcală-avocat" lipsesc întrebări importante ca : „Pe cine reprezintă Păcală în concepţia poporului nostru ? Unde aţi mai întîlnit numele lui Păcală ?".

Tema nr. 2 la „Ostaşului", clasa a V-a, p. 67 (compunerea „Detaşamentul de pionieri cinsteşte sărbătoarea armatei noastre") nu ţine cont de faptul că cei mai mulţi dintre elevii din mediul rural se află în imposibilitatea de a o executa.

Ghicitorile din manualul de clasa a V-a (p. 90) îşi aveau locul lîngă strigături (p. 98), după cum strigătura nr. 7 trebuie aşezată după prima, fiind înrudite tematic.

Considerăm că titlul general „Doine" (din manualul de clasa a V-a, p. 43) poate da naştere la confuzii ; era necesar ca autorii manualului să fi atribuit titlul fiecărcia din cele trei doine, apelînd, conform uzanţelor în astfel de situaţii, la primul sau la al doilea vers al fiecărei poezii.

Privind noţiunile de teorie literară, unele definiţii sînt deficitare (a se vedea rima, strofa, în manualul de clasa a V-a, p. 13). Ne declarăm în dezacord cu frazele ce vizează naturalismul vulgar din „Mări sub pustiuri" în manualul de clasa a VIII-a, p. 144.

(Continuare în pag. 61)

ASPECTE ALE EVALUĂRII UNITĂȚII DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Dr. ANDREI NOVAK

I. Delimitări conceptuale

Sub impulsul noilor exigențe cerute învățământului de către comanda socială, procesul evaluării și autoevaluării rezultatelor obținute în munca instructiv-educativă dobîndește o importanță deosebită.

În acest context, teoria științifică a evaluării sistemului de învățămînt — relativ nouă, în comparație cu alte domenii ale științei — se confruntă cu o multitudine de definiții și interpretări date unor concepte de bază.

În cele ce urmează supunem atenției factorilor interesați opiniile referitoare la unele dintre aceste concepte ;

EVALUARE = **măsurarea** sau **estimarea** (cantitativă, ordinală sau de altă natură, bazată pe opiniile specialiștilor) **performanțelor și compararea lor fie cu obiectivele planificate** (evaluarea calității), **fie cu resursele utilizate** (evaluarea eficienței), **fie cu performanțele anterioare** (evaluarea progresului).

Așadar :

$$\frac{\text{rezultatele obținute}}{\text{rezultatele așteptate}} = \text{calitate} \quad (1)$$

$$\frac{\text{rezultatele obținute}}{\text{cheltuiala făcută}} = \text{eficiență} \quad (2)$$

$$\frac{\text{rezultatele obținute}}{\text{rezultatele anterioare}} = \text{progres} \quad (3)$$

Principalul scop al acestor delimitări constă în surprinderea, din diferite puncte de vedere, a activității desfășurate (de unitatea de învățămînt, de personalul didactic ș.a.). În fond, creșterea calității reflectă eficiența muncii, dar numai în anumite condiții (referitoare la nivelul resurselor utilizate), iar progresul înregistrat se manifestă în noul nivel al calității și, tot în anumite condiții, conduce la eficiența activității.

Analizînd activitatea numai dintr-un singur unghi, concluziile și aprecierile pot fi eronate. Astfel, o unitate de învățămînt poate atinge un nivel ridicat al rezultatelor obținute într-o anumită perioadă (deci o calitate ridicată), dar să fie avantajată sub aspectul resurselor puse la dispoziție (cheltuieli mai mari, deci o eficiență mai mică), sau primind elevi cu o pregătire foarte scăzută să-i aducă la un nivel mediu de pregătire ; în acest caz, indicatorul de progres este foarte ridicat, dar cel de calitate va fi mai redus.

În domeniul învățămîntului, eficiența se manifestă, la nivelul unității, fie sub forma **productivității**, cînd se exprimă prin creșterea producției, fie sub cea a **economicității** cînd se exprimă prin reducerea cheltuielilor. Exprimînd efectul prin producția obținută, iar efortul (cheltuială) prin intrările în unitate, **productivitatea unității de învățămînt** (sau a clasei, sau a sistemului) se măsoară în „an-elev" și este dată de raportul dintre **numărul de ani-elev necesar absolvirii ciclului** (sau a anului școlar, sau a întregii perioade de școală) și **numărul de ani-elev realizați efectiv** ; ne referim la numărul de elevi înscriși (an școlar, ciclu de învățămînt) și cei promovați. Evident, valoarea indicatorului va fi totdeauna subunitară, iar inversul său exprimă, în termeni nefinanciari, costul pierderilor cantitative.

În țara noastră, la fel ca în multe țări, creșterea costului unitar al educației provine nu numai din măsurile luate (deci cheltuieli afectate) pentru perfecționarea învățămîntului, dezvoltarea sistemului de învățămînt, în ansamblu, ci și din cauza pierderilor suportate de sistem sub forma repetării sau abandonului în cursul studiilor. Este necesar, deci, reducerea pierderilor de efectiv, fapt ce ar conduce la reducerea diferenței dintre costul efectiv și cel teoretic și, în consecință, la creșterea productivității sistemului. Aceasta implică, bineînțeles, pe lîngă continua perfecționare a cadrelor didac-

tice şi o modernizare continuă a tehnologiei didactice.

În ceea ce priveşte costul pierderilor calitative, este de reţinut faptul că ridicarea calităţii pregătirii elevilor, viitori absolvenţi, prin efectele pe care le propagă, poate fi echivalentă pe plan social cu creşterea productivităţii.

În acest sens, **ar trebui reanalizat conceptul de „pierderi ale sistemului de învăţămînt"**, în sensul includerii, alături de repetenţie şi abandon, a neîncadrării în producţie a unora dintre absolvenţi, a repartizării şi utilizării necorespunzătoare a altora, a fluctuaţiilor ş.a. Căile lichidării acestor pierderi sînt mult mai complexe şi angajează factori din interiorul şi din afara sistemului. Dacă repetenţia provoacă pierderi în cadrul sistemului, o serie de aspecte specifice învăţămîntului: o slabă exigenţă a unora dintre cadrele didactice cu propria lor pregătire, nefolosirea unor metode active de predare, neutilizarea integrală a mijloacelor didactice de care dispun şcolile, supraîncărcarea unor programe şi manuale, neavîndu-se în vedere, la elaborarea lor, caracterul formativ al învăţămîntului, faptul că în şcoală trebuie să se pună bazele formării multilaterale a elevilor, de unde şi o nouă concepţie în elaborarea acestora, precum şi în actul de predare-învăţare, la acestea adăugîndu-se deficienţele existente în activităţile tehnico-productive desfăşurate de elevi, slaba legătură, conlucrare, cu întreprinderile patronatoare etc., acestea determină pierderi şi în afara sistemului de învăţămînt, în producţie, prin rezultatele nesatisfăcătoare obţinute de absolvenţi [1].

CRITERIU DE EVALUARE = activitate sau caracteristică a subiectului evaluării, îndeplinind următoarele condiţii: să fie măsurabilă sau estimabilă; să necesite date accesibil de identificat şi obţinut; să poată fi cuprinsă (primar sau după prelucrare) într-o scală unitară de evaluare. **INDICATOR** = caracteristică, exprimată numeric, a unei categorii (economice, sociale, pedagogice ş.a.).

Indicatorii pot fi absoluţi (exprimînd printr-un număr concret, nivelul caracteristicii), sau derivaţi (obţinuţi din prelucrarea celor absoluţi); cei mai importanţi indicatori derivaţi sînt: mărimile medii, coeficienţii (de variaţie, de corelaţie ş.a.), mărimile relative (compararea, sub formă de raport, a doi indicatori statistici) şi indicii (raportarea a două niveluri ale aceluiaşi fenomen) [2].

Aşadar, cei trei indicatori puşi în discuţie sînt indicatori derivaţi, prezentaţi sub formă de indici (1) şi (3) şi de mărimi relative (2).

[1] Vezi *Evaluarea eficienţei sistemului de învăţămînt, ca principal factor de pregătire a forţei de muncă*, în „Revista de pedagogie", nr. 10/1979.

[2] M. BIJI, E. BIJI, *Statistica*, E.D.P., 1979.

În ce priveşte definirea noţiunilor de resurse, factori şi condiţii, propunem pentru domeniul educaţional următoarele:

FACTOR = element (resursă) UMAN care ia parte (endogen) sau care influenţează (exogen) procesul instructiv-educativ şi de care depinde desfăşurarea acestuia.

CONDIŢIE = element (resursă) material, financiar, didactic, social, organizatoric, care influenţează factorii şi/sau procesul instructiv-educativ.

RESURSE = totalitatea factorilor şi a condiţiilor.

II. Elemente de evaluare a unităţii de învăţămînt

Cercetarea noastră * a folosit următoarele surse de informare: documentele de partid şi de stat, referitoare la învăţămînt; literatura de specialitate; experienţa Ministerului Educaţiei şi Învăţămîntului în activitatea de îndrumare şi control; experienţa şi opiniile personalului didactic, al directorilor şi al inspectorilor din judeţele Arad, Braşov, Bistriţa-Năsăud, Gorj, Ilfov, Olt, Vîlcea şi în mod deosebit, din judeţul Alba; observarea activităţilor desfăşurate în şcoală.

Una din principalele probleme cu care s-a confruntat cercetarea a constat în a alege între formularea unor criterii strict măsurabile şi formularea unor criterii judicioase, dar care nu pot fi abordate cu instrumente de măsurare şi prin metode riguros obiective. La fel ca şi alte cercetări [3] şi aceasta s-a înscris pe direcţia enunţării unor criterii confruntabile cu realitatea, chiar dacă aceste enunţuri nu pot primi încă girul unor măsurători exacte. Prin aceasta ne menţinem opiniile referitoare la definiţiile date evaluării şi criteriilor de evaluare, iar preocuparea pentru estimarea tuturor activităţilor sau caracteristicilor pe care le-am considerat criterii devine actuală pentru anul 1981.

ARIA EVALUĂRII UNITĂŢII DE ÎNVĂŢĂMÎNT a cuprins: resursele (intrările) umane şi materiale ale unităţii; rezultatele obţinute de elevi (în pregătirea şcolară, în cercetarea ştiinţifică, în formarea deprinderilor de muncă independentă, în instruirea tehnico-practică, în punerea de acord a opţiunilor profesionale cu necesarul de forţă de muncă şi cu propriile lor capacităţi ş.a.); de **personalul didactic** (în modul de lucru cu

* În anul 1980, Institutul de cercetări pedagogice şi psihologice a elaborat o „Fişă de evaluare a unităţii de învăţămînt" (precum şi o „Fişă de evaluare a activităţii personalului didactic"), experimentată în cursul acestui an şcolar în unele judeţe.

[3] Vezi L. ŢOPA, C. OLĂREANU, *Criterii de evaluare a curriculumului şcolar în perspectiva educaţiei permanente*, I.C.P.P., 1975, (Bibl. ICPP).

elevii, în activitățile de perfecționare, științifică, politico-ideologică, de orientare școlară și profesională a elevilor ș.a.) în utilizarea bazei materiale și financiare și în autodotare ; în conducerea unității (în analiza și planificarea activităților, în colaborarea cu ceilalți factori educativi, în îndrumarea și controlul activității). Dacă am fi redus aria evaluării la aceste aspecte, deci dacă am fi privit unitatea de învățămînt numai din interiorul ei, am fi realizat o viziune limitativă a eficienței acesteia. **Școala nu este un scop în sine, ci un mijloc pentru a satisface, prin produsele sale, cerințele utilizatorilor (reprezentați atît prin societate, cît și prin individul care o absolvă).**

Adevărata eficiență trebuie deci căutată dincolo de granițele școlii absolvite, în producție (sau în treapta următoare de învățămînt). Ca atare, poate **cel mai important grup de criterii este cel ce se referă la REZULTATELE OBȚINUTE DE ABSOLVENȚI.** Numai prin utilizarea tuturor criteriilor propuse se poate realiza o evaluare semnificativă.

Astfel, este posibil ca o unitate de învățămînt să desfășoare o activitate eficientă dacă o privim limitat, numai prin prisma realizărilor interne, însă activitatea acesteia să fie deficitară pentru societate, ca urmare a nivelului de pregătire necorespunzător al absolvenților pentru viață și pentru muncă. De aceea este necesar să fie luată în considerație cea de a doua latură a eficienței, numită **eficiență de gradul II** (sau efecte de gradul II), **privită prin prisma efectelor ce determină rezultatele activității unității de învățămînt în exterior, în final, în producție,** deoarece aceasta este eficiența reală, dacă se are în vedere scopul final al învățămîntului [4].

În acest sens, organele de îndrumare și control au două surse de informare : a) statisticile și anchetele efectuate de personalul didactic, de conducerea unității de învățămînt, cărora le revine de fapt sarcina de a-și urmări absolvenții, cel puțin pe timpul efectuării stagiului de practicant ; b) efectuarea unor sondaje în una sau mai multe întreprinderi din localitatea în care se află unitatea de învățămînt (și unde, de obicei, lucrează majoritatea absolvenților).

Desigur că alocarea uneia sau a două zile din timpul afectat inspecției pentru aceste sondaje îngreunează munca inspectorului, dar considerăm că această activitate este de natură să pună într-o lumină reală eficiența școlii.

Mult mai dificilă de evaluat este așanumita **eficiență de gradul III** (sau efecte de gradul III), dar importanța acesteia este deosebit de mare.

Dacă eficiențele de gradul I și II se referă la prezentul relației producător-beneficiar, eficiența de gradul III are în vedere pregătirea viitorului, implicînd preocupări sistematice din partea unității de învățămînt privind pregătirea elevilor, viitori absolvenți, pentru educația permanentă, pentru cercetarea științifică, pentru disponibilitatea de a trece de la o meserie la alta (dacă această trecere este solicitată de dezvoltarea întreprinderii).

Cuprinderea tuturor acestor aspecte se poate realiza prin **îmbinarea evaluării cantitative cu cea calitativă, a evaluării statice cu cea dinamică, surprinzînd astfel funcționalitatea unității de învățămînt, manifestată în primul rînd prin adaptabilitatea acesteia la schimbare, prin capacitatea de a-și cunoaște și înlătura deficiențele, ca urmare a autoreglării.**

Privită din acest punct de vedere, evaluarea unității de învățămînt își depășește caracterul tradițional, devenind cercetare educațională de marketing, și avînd în centrul atenției concordanța dintre cantitatea, calitatea și structura producției educaționale și cantitatea, calitatea și structura nevoilor sociale, precum și cea dintre aceste nevoi sociale și aspirațiile tinerei generații. Evaluarea relațiilor dintre cele trei laturi ale eficienței — internă, externă și de perspectivă — facilitează identificarea, selectarea și ierarhizarea atît a factorilor favorizanți, cît și a celor perturbatori și elaborarea, pe această bază, a celor mai adecvate strategii de optimizare a acestor relații.

Cu toate carențele inerente unui început (carențe mai vizibile, poate, din interiorul cercetării decît din afara ei), considerăm că actuala experimentare și apoi **generalizarea fișei de evaluare a unității de învățămînt va constitui un sprijin pentru evaluatori, o modalitate de evitare a deficiențelor actuale ale inspecției școlare** care „de multe ori are în vedere în primul rînd rezolvarea sarcinilor imediate, neglijîndu-se probleme de perspectivă, cerute de dezvoltarea pe perioade mari de timp a sistemului de învățămînt și reflectate în pregătirea generațiilor de elevi" [5]. Caracterul operativ al controlului și îndrumării nu exclude ci, dimpotrivă, reclamă utilizarea unei me-

[4] C. PINTILIE, *Intreprinderea și noul mecanism economico-financiar*, în *Probleme privind teoria unităților economice socialiste*, A.S.E., 1980.

[5] I. RIZESCU, *Inspecția școlară, act de responsabilitate socială și de creație pedagogică*, în vol. *Perfecționarea muncii de îndrumare și control în școală*, editat de „Revista de pedagogie", 1974, p. 70.

todologii ştiinţifice. Ca revers, trebuie imperios subliniată necesitatea ca cercetarea să ţină seama de funcţia aplicativă, specifică evaluării.

Scopul acestui material îl constituie deschiderea unui dialog între profesori, directori, inspectori, cercetători, preocupaţi de clarificarea diferitelor probleme ale teoriei şi practicii evaluării, probleme ce nu pot fi soluţionate nici imediat şi nici de un colectiv. Deci, dacă mijloacele pot ridica semne de întrebare, sîntem convinşi că scopul va fi înţeles de toţi cei interesaţi, astfel încît dialogul la care îi invităm să contribuie la rezolvarea unora dintre aceste probleme.

În acest sens, supunem discuţiei **fişa de evaluare a unităţii de învăţămînt ****. În dreptul fiecărui criteriu, există cinci casete (patru pentru resurse) corespunzătoare calificativelor: foarte slab, nesatisfăcător, satisfăcător, bine şi, respectiv, foarte bine (modul de calculare a calificativului global se realizează ca o medie aritmetică ponderată şi este prezentat în Proiectul de ghid).

** În afara unităţilor de învăţămînt în care se experimentează, atît *Fişa de evaluare* (elaborată de autorul articolului), cît şi *Recomandările de aplicare — proiect de ghid* (elaborate de Iulian Nica, Cezar Bîrzea, Andrei Novak şi Costache Oláreanu) se găsesc la toate Inspectoratele şcolare.

RESURSELE

Pregătirea iniţială a elevilor la:

1. disciplinele fundamentale
2. disciplinele de cultură generală
3. disciplinele de specialitate *
4. activităţile tehnico-practice

PREGĂTIREA ŞI STABILITATEA PERSONALULUI DIDACTIC ŞI A MAIŞTRILOR-INSTRUCTORI LA:

5. disciplinele fundamentale
6. disciplinele de cultură generală
7. disciplinele de specialitate
8. activităţile tehnico-practice
9. stabilitatea în unitate a personalului didactic

BAZA MATERIALĂ ŞI FINANCIARA

10. construcţiile şcolare
11. mijloacele de învăţămînt
12. mobilierul şcolar
13. biblioteca şcolară
14. alte dotări tehnice
15. fondurile financiare
16. calificativul obţinut de unitatea de învăţămînt în anul anterior

I. REZULTATELE OBŢINUTE DE ELEVI

1. Frecvenţa elevilor
2. Promovabilitatea
3. Realizarea planului de producţie *

LA DISCIPLINELE FUNDAMENTALE:

4. Rezultatele şcolare
5. Rezultatele obţinute la probele de control (aplicate de conducerea şcolii, inspectorii şcolari sau organe ale M.E.Î.).
6. Rezultatele obţinute în cercetarea ştiinţifică

LA DISCIPLINELE DE CULTURĂ GENERALĂ:

7. Rezultatele şcolare
8. Rezultatele obţinute la probele de control (aplicate de conducerea şcolii, inspectorii şcolari sau organe ale M.E.Î.).
9. Rezultatele obţinute în cercetarea ştiinţifică

LA DISCIPLINELE DE SPECIALITATE:

10. Rezultatele şcolare *
11. Rezultatele obţinute la probele de control * (aplicate de conducerea şcolii, inspectorii şcolari sau organe ale M.E.Î.).
12. Rezultatele obţinute în cercetarea ştiinţifică *
13. Rezultatele obţinute la instruirea tehnico-practică
14. Rezultatele obţinute în punerea de acord a opţiunilor profesionale cu necesarul local de forţă de muncă şi cu propriile lor capacităţi
15. Rezultatele obţinute în formarea deprinderilor de muncă independentă
16. Rezultatele obţinute în educaţia politico-ideologică şi moral-cetăţenească.
17. Rezultatele obţinute în activităţile culturale („Cîntarea României") şi sportive („Daciada")
18. Rezultatele obţinute în munca patriotică

II. REZULTATELE OBŢINUTE DE PERSONALUL DIDACTIC

19. În îndeplinirea planului de şcolarizare
20. În îndeplinirea planului de învăţămînt şi a programei şcolare
21. În modul de lucru cu elevii
22. În activitatea de perfecţionare
23. În activitatea ştiinţifică
24. În activitatea politico-ideologică
25. În activitatea obştească
26. În activitatea de orientare şcolară şi profesională a elevilor

NOTA: Criteriile notate cu asterisc se aplică numai unităţilor liceale.

III. REZULTATELE OBȚINUTE ÎN UTILIZAREA BAZEI MATERIALE ȘI FINANCIARE ȘI ÎN AUTODOTARE

27. Utilizarea funcțională a construcțiilor școlare
28. Utilizarea funcțională a mijloacelor de învățămînt
29. Înzestrarea permanentă a bibliotecii școlare
30. Utilizarea bibliotecii școlare
31. Utilizarea corectă și judicioasă a fondurilor financiare
32. Întreținerea și depanarea prin resurse proprii, a bazei materiale a unității
33. Autodotarea unității de învățămînt
34. Aspectul gospodăresc, estetic și igienosanitar al unității

IV. REZULTATELE OBȚINUTE ÎN CONDUCEREA UNITĂȚII

35. Calitatea analizei și planificării activităților
36. Calitatea organizării și coordonării activităților

COLABORAREA UNITĂȚII DE ÎNVĂȚĂMÎNT CU:

37. Organizațiile de tineret și/sau de pionieri
38. Familia și comitetele cetățenești de părinți
39. Întreprinderile patronatoare * (sau în care își desfășoară elevii activitatea practică)
40. Organele locale de partid și de stat
41. Calitatea îndrumării și controlului activității

V. REZULTATELE OBȚINUTE DE ABSOLVENȚI

42. Cuprinderea absolvenților în treapta următoare de învățămînt sau în producție
43. Rezultatele obținute de absolvenți la concursurile (probele) de admitere în treptele următoare de învățămînt și/sau la probele de control aplicate
44. Comportamentul moral-civic al absolvenților
45. Integrarea rapidă și stabilitatea în colectivul de muncă a absolvenților celor două trepte de liceu *

CALIFICATIVUL GLOBAL

nesatisf.	satisf.	bine	f. bine

SPRE O OBIECTIVIZARE A EVALUĂRII ACTIVITĂȚII CADRELOR DIDACTICE

Prof. ELENA SZAPPANYOS
dir. adj. al Liceului industrial nr. 1,
Cugir — județul Alba

Învățămîntul, ca subsistem al sistemului social, se caracterizează prin aceea că acumularea de valori interne sistemului sînt validate în exteriorul acestuia, iar această validare depinde de raportul dialectic dintre acțiunea pedagogică și eficiența conducerii științifice care reclamă un sistem de evaluare cît mai complexă a activității umane.

Cunoașterea și aprecierea personalului didactic, ca parte componentă a conducerii științifice în școală, își modifică conținutul, funcțiile și dimensiunile sub influența unor multiple procese politice, economice, științifice și tehnice, de la o etapă la alta.

Dacă pînă în anul 1971 aprecierea activității personalului didactic se făcea la intervale de cinci ani, de la această dată, Legea nr. 2 prevede un sistem de apreciere anuală [1].

FACTORII DE CONDUCERE DIN UNITĂȚILE ȘCOLARE au la dispoziție o întreagă bibliografie metodologică în direcția evaluării acestei activități. Considerăm însă că lista indicatorilor de evaluare este unilaterală și izolată de imperativele comenzii sociale, vizînd referiri mai substanțiale doar în privința activității la clasă. În același timp „Fișa de apreciere anuală"-tip, valabilă pentru toate sectoarele de acti-

[1] *Legea nr. (2) 1971 privind încadrarea și promovarea în muncă a lucrătorilor din unitățile socialiste de stat.*

vitate, deşi solicită o competenţă colectivă, rămîne la nişte formulări generalizatoare, şablonizate, fără efect stimulativ.

Toate acestea ne-au îndreptăţit şi obligat, în acelaşi timp, să căutăm şi să experimentăm formule noi în domeniul aprecierii personalului didactic.

În anul şcolar 1978/1979 am experimentat o fişă după modelele întîlnite în literatura de specialitate [2] şi ţinînd seama de multitudinea preocupărilor în direcţia investigării criteriilor de evaluare a activităţii pedagogice [3], selectîndu-le pe acelea care păreau aplicabile instituţiei noastre.

În evaluarea fiecărui criteriu apărea totuşi lipsa de obiectivitate, motivaţia calificativelor pe compartimente de activitate (ca şi a celui final, totalizator, care se vrea o sumă cu un numitor comun), iar convertirea acestora într-unul final, totalizator, stînd sub semnul precarului.

Iată de ce în anul şcolar 1979/1980, experimentînd acelaşi tip de fişă, fără pretenţia de originalitate în acest sens, ne-am îndreptat eforturile spre găsirea unei tehnologii de completare cît mai obiective, care să furnizeze motivaţia în faţa oricărei contestaţii şi care să devină real instrument de lucru în activitatea noastră. Această activitate o punem în discuţia celor interesaţi, cu intenţia de a primi sugestii pentru îmbunătăţirea ei.

1. Alegerea criteriilor de apreciere, stabilirea cuantumului lor valoric

În alegerea criteriilor de apreciere s-a pornit de la cerinţele pe care societatea noastră le pune în faţa şcolii, a specialiştilor din diferite domenii de activitate, exprimate clar de secretarul general al partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu: „Un bun specialist trebuie să fie şi un om cu o cultură socială înaltă, cu o atitudine politică înaintată, cu o gîndire revoluţionară. Astfel, specialistul care va contribui la edificarea comunismului va fi nu numai un bun tehnician, ci şi un om politic, un militant social cu o viziune revoluţionară asupra lumii, un luptător pentru progresul continuu al patriei noastre, pentru progresul întregii societăţi umane" [4].

Şcoala nu mai este, în orînduirea noastră, numai factor de instrucţie rezervat unei elite, ci o întreprindere socială, ca oricare alta, în care se reproduce forţa de muncă cerută de comanda socială, iar lucrătorul circumscris ei coboară de la catedră, ca preocupare, angajîndu-se şi angajînd şi pe alţii în cercetarea ştiinţifică, în activităţile educative şi patriotice atît de variate, în munca politică şi cultural-obştească. Cadrul didactic care nu participă la efortul general al şcolii, oricît de bine s-ar achita de sarcinile la clasă, nu poate fi apreciat ca foarte bun, atîta timp cît în aceeaşi catedră sau instituţie sînt alţii care se dăruiesc obştii. **Etica şi echitatea socialistă impune o ierarhie obiectivă.** De aceea, **profesorul ca personalitate îşi cîştigă statusul didactic prin raportare la microcolectivul în care munceşte.**

Odată fixate criteriile, s-a stabilit şi cuantumul valoric măsurabil şi uşor divizibil, în cazul realizării lor parţiale, rezultînd o proporţie a diferitelor laturi ale activităţii didactice, poate însă discutabilă. (Activitatea profesională — lecţia 220 puncte; activitatea educativă 100 puncte; activitatea politică, cultural-sportivă 30 puncte).

S-a fixat punctajul fiecărui criteriu în parte (vezi fişa auxiliară pentru aprecierea activităţii cadrului didactic), ca şi scara de distribuire valorică a calificativelor (activitatea nesatisfăcătoare de la 0 la 100 puncte; satisfăcătoare de la 100 la 150 puncte; bună de la 150 la 230 puncte; foarte bună de la 230 la 350 puncte). Astfel întocmită, fişa a fost supusă, la începutul anului şcolar, dezbaterii colective, completată cu sugestiile cadrelor didactice şi apoi aprobată în adunarea generală a oamenilor muncii.

2. Completarea fişei, întocmirea aprecierii şi acordarea calificativului

Fişa auxiliară a devenit instrument curent şi principal de observare sistematică a activităţii fiecărui cadru didactic în parte, prin consemnarea operativă de către colectivul de conducere ori de cîte ori era cazul, a unor constatări concrete.

Oferim, în continuare, o fişă spre exemplificare:

Concreteţea rubricii **Descrierea activităţii** a fost punctul forte în faţa căruia s-a topit, convingător, orice nemulţumire, care a activat ulterior, declanşînd iniţiative neaşteptate.

Fişa auxiliară astfel completată, de colectivul de directori, a fost discutată la sfîrşitul anului cu fiecare responsabil de catedră pe obiecte, acceptînd sugestiile şi completările de rigoare, iar apoi dezbătute în biroul executiv al consiliului de conducere, unde s-a stabilit cota valorică pentru fiecare în parte, acordîndu-se calificativul corespunzător, completarea Fişei de apreciere (tip) în care se descria aprecierea şi se făceau recomandările de rigoare, urmîndu-i acesteia.

---

[2] IOAN G. BORCA, *Conducerea ştiinţifică în şcoli*, Cluj-Napoca, Ed. Dacia, 1978, p. 161—163; SIMION CHIŞ, *Fişa de caracterizare a activităţii personalului didactic*, în „Revista de pedagogie", nr. 12, 1971, p. 93—95.

[3] *Criterii de evaluare a educatorului*, volum editat de „Revista de pedagogie", Bucureşti, 1979.

[4] NICOLAE CEAUŞESCU, *Cuvîntare la Consfătuirea cu cadrele didactice şi activul de partid din învăţămîntul superior*, din 13 septembrie 1974, în volumul *„România pe drumul construirii societăţii socialiste multilateral dezvoltate"*, Bucureşti, Edtura politică, vol. 10, p. 718.

Profesor : Popescu Elena

FIŞĂ AUXILIARĂ PENTRU APRECIEREA ACTIVITĂŢII CADRULUI DIDACTIC

Nr. crt.	Felul activităţii	Punctaj coresp.	Punctaj acordat	Descrierea activităţii
0	1	2	3	4
1	I. **Activitatea profes.** — lecţia (220 puncte) — Conţinut ştiinţ. 6 — Preg. tehnologică 6 — Activizarea clasei 6 — Caract. aplicativ 6 — Valenţe educativ-formative 6 — Material didactic 6	36	28	Asistată la 9 lecţii (9 X, 8 XII, 20 III, 29 III, 29 IV, 27 V, 2 VI 14 VI, 7 VII) Programa şcolară realizată în întregime, temele bine structurate pe lecţii. Lecţii complete la nivel ştiinţific, informaţii de actualitate. Metodic — lecţii formative, active, cu tendinţe de individualizare. Utilizează tehnologii moderne-active (fişa de sarcini individuale, testarea, activitatea în grup). Relaţia profesor-elev, una democratică. Deficienţe în organizarea activ. practice de laborator.
2	Controlul caiet temă	5	—	12 XI 1979, caietele cl. a X ADF neverificate 19 V 1980 din 4 clase controlate (IX A, XI C, D, XII A, doar la o clasă caietele verificate
3	Progres şcolar la clasele la care predă	12	3	20 IX 1979 — Test de verificare media clasei a IX-a = 3,02 30 VI 1979 test sumativ cl. a IX-a media clasei 4,12
4	Diminuarea numărului de corigenţi	12	3	Trimestrul I = 10 ; trim. II = 17 ; trim. III = 7. Anual 7 corigenţi
5	Confecţionarea materialului didactic Amenajarea cabinetelor	20	10	5 planşe ; set test de verificare pentru clasa a X-a Respuns. laborat. fizică II Starea iniţială — însă bine întreţinut
6	Consultaţii, meditaţii — Planificarea conţinutului (evidenţa) 6 — prezenţa elevi 6	12	6	Consultaţii-regulate : marţi orele 14—15 clasa a IX-a Frecvenţă slabă marţi orele 15—16 clasa a XI-a. Nu are evidenţa golurilor din cunoştinţele elevilor ; evidenţa acestora pe elev. Nu prevede recuperarea individ.
7	Pregătirea pentru — treaptă 10 — bacalaureat 10	20	15	Joia — orele 15—17 preg. bacalaureat clasa a XII-a A Repetă programa de la clasă
8	Particip. la olimpiade — prin elevi 10 — corector 5	15	13	Faza pe şcoală 9 elevi Faza pe judeţ 1 elev-neclasificat Corectat lucrări la şcoală şi judeţ
9	Participare la concursuri şcolare Rezultate cu elevii ; corectat lucrări : — treaptă 6 — bacalaureat 6 — admitere 6	24	20	Media la fizică a cl. a X-a la care a predat — 5,07 (7 elevi, deşi admişii au la fizică note 3—4) Clasa a XII-a A — media bacalaureat la fizică 6,15 7 elevi pregătiţi s-au prezentat la adm. în înv. sup. — reuşit 1 elev. Corectat lucrări : treaptă, bacalaureat
10	Activitatea în cercuri cu elevii — Activ. în cerc 6 — Participarea la sesiunea de com. ştiinţifice cu elevii 6 — Comunicări pers. 6	18	18	Conduce cercul clasei a IX-a La sesiunea de referate şi comunicări ştiinţifice din 20 V — 4 referate ale elevilor ; 1 premiant la faza judeţeană Comunicare personală

0	1	2	3	4
11	Punctualitatea Prezența	6	5	Întîrzieri 16 II, 12 V Nici o absență nemotivată
12	Notarea ritmică	6	4	La sondaj 22 XI — deficiențe notare La clasa a IX-a C, a X-a F La sondaj 15 V notare corespunzăt.
13	Activitatea metodică — comisie 6 — cons. profes. 6 — cerc pedag. 6 — grade reciclare 6 — insp. voluntar metodist 10	34	18	Comisie — luări de cuvînt nesubstanțiale Cons. profesoral — 3 luări cuvînt informare metodică Cerc pedagogic ; lecție deschisă, tr. I, inf. editorială tr. III
	II. **Activit. educativă** (60 puncte)			**Clasa a IX-a C**
14	Rezultate la clasă ca diriginte : — punctaj promov. 3 — frecvență 3 — note scăzute la purtare 3 — evidența pierderilor de elevi 3	12	9	Trim I promovați 77% frecvență 97% note scăzute la purtare 2 Trim II promovați 80% frecvență 98% note scăz. la purtare 4 Trim III promovați 90% frecvență 95% note scăz. la purtare 1 *Anual — promovați 82% sub nivelul general al școlii* frecvență 96,6% note scăz. la purtare 5 Nici un elev pierdut
15	Ora de dirigenție	4	2	Planificată, ținută cu regularitate Conținut artificial, moralizator
16	Activitatea U.T.C. — inform. politice 3 — ad. generale 3 — documente cotizație 3	9	7	Informări politice, adunări generale la timp ; nivel scăzut. Documente, cotizații la timp
17	Activ. educat. cu clasa — serale 2 — excursii 2 — vizite 2 — întîlniri 2	8	6	17 V 1980 serată — program educativ bun Excursie — Sarmizegetusa dacică Vizitarea muzeului Unirii Alba Iulia — luna mai
18	Activități patriotice — Colecț. de . . . . . 3 — muncă patriot. 3	6	6	Plan economic realizat
19	Vizite în internat	6	6	Doi elevi vizitați permanent
20	Vizite la cl. ca dirig.	6	4	20 IX la română ; 21 II la chimie
21	Legătura cu familia — vizite 2 — scrisori 2 — ședințe 2	6	4	20 elevi vizitați la domiciliu Puțină corespondență cu părinții din alte localități, înregistrată la secretariat
22	Serviciu pe școală — prezență 6 — eficiență 6	12	10	Nici o absență de la serviciu pe școală. Deficiențe în consemnarea observațiilor
23	Prezență la acțiunile organizate pe școală	6	4	Absență la deschiderea anului școlar sportiv Absență la plenara U.T.C. tr. III
24	Activități permanente în școală	20	—	—

0	1	2	3	4
25	Alte activităţi, responsabilităţi	5	5	Responsabil laborator fizică II
26	III. **Activităţi politice, cultural-sportive** (18 puncte) Particip. la învăţăm. politic — cadre	6	6	 Luări de cuvînt substanţiale Calificativ final — foarte bine
27	Activit. cult. politice şi sportive — cu clasa — în şcoală — în oraş, judeţ	12	—	Nici o act. sportivă cu clasa
28	Realizarea sarcinilor repartizate cu diferite ocazii	12	12	Referat lectorat cu părinţii tr. I Resp — echipa de control disciplinar în oraş (săpt. 21—26 I 1980

TOTAL PUNCTE : 235

CALIFICATIVUL : foarte bine

3) Comunicarea aprecierii şi a calificativului s-a realizat în cadrul şedinţei de consiliu pedagogic final, după o prezentare a realizărilor anului şcolar respectiv şi a insuccesele survenite, punctîndu-se aspectele mai dificile de realizat în cadrul sarcinilor generale ale şcolii, ca şi cazurile insucceselor. Concluziile s-au conturat prin schiţarea sarcinilor mereu sporite ce revin şcolii din documentele de partid şi de stat, elaborate în anul respectiv (Documentele celui de-al XII-lea Congres al P.C.R., documentele Congresului educaţiei şi învăţămîntului ; documentele Forumului tineretului etc.).

Tot acum s-au făcut consideraţii generale asupra aprecierii tuturor cadrelor didactice, subliniindu-se proporţia fiecărui calificativ ca şi nominalizările circumscrise lui.

(Activitatea satisfăcătoare — 8 cadre didactice, reprezentînd 16,4%, activitate bună 16 cadre didactice, reprezentînd 32,6%, activitate foarte bună 25 cadre didactice, reprezentînd 51%.)

În această atmosferă motivaţională s-au distribuit **Fişele de apreciere** pentru consultare şi semnare de luare la cunoştinţă. Ca o stimulare deosebită, în mod simbolic, cadrele didactice clasate pe primele trei locuri au primit o carte de specialitate, drept premiu.

4. Fişa de apreciere — instrument de lucru în acordarea gratificaţiilor anuale

Fişa auxiliară de apreciere a activităţii cadrului didactic s-a dovedit instrument eficient de lucru în acordarea gratificaţiilor anuale. Pentru stabilirea sumei destinate fiecărui cadru didactic, conform normelor legale, s-a încercat găsirea unei formule de referinţă, în funcţie de aportul general al fiecăruia la eforturile generale ale instituţiei.

Notînd cu A_1, A_2, ... A_n, numele cadrelor didactice, iar cu N_1, N_2, ... N_n, suma de puncte acordată fiecăruia conform fişei auxiliare, rezultă ;

$N = \sum_{i=1}^{n} N_i$ — care reprezintă totalul punctelor realizate de colectivul de cadre didactice. Dacă acestui număr total de puncte N îi corespunde s — suma acordată şcolii de organul tutelar — se poate calcula uşor ce cotă parte revine fiecărui cadru didactic după formula :

$S_i = \frac{S}{N} N_i$ unde i = 1,2...n S_i — suma care-i revine lui A_1, A_2, ... A_n.

În acest mod se stabileşte o corespondenţă între contribuţia individuală la realizarea sarcinilor ce-i revin fiecăruia şi stimulul material, se dezvoltă motivaţia, cointeresarea.

5. Soluţionarea contestaţiilor

Din totalul de 43 de cadre didactice au făcut contestaţie 4, reprezentînd 7%. Esenţa nemulţumirilor viza, în toate cazurile, nu injustiţea criteriilor, ci o fină diferenţiere de punctaj, privită din unghiuri cu totul personale.

Răspunsul la contestaţii s-a făcut conform normelor legale în vigoare, cu discutarea individuală a fiecăruia în biroul executiv al consiliului de conducere şi consemnarea motivaţiei pe puncte, un extras din procesul verbal fiind înmînat fiecărui cadru didactic în parte. Menţionăm că nu s-a schimbat nici un calificativ, contestaţiile fiind subiective sau nemotivate.

6. În loc de concluzii

Profesorul M.M. : „Utilă, obiectivă şi bine utilizată, fişa auxiliară ar trebui

diversificată în funcție de problemele specifice ale fiecărei catedre. Ar cîștiga în exactitate și obiectivitate".

Profesorul T.I.: „Aplicarea fișei în anul școlar trecut a avut un efect pozitiv asupra colectivului, întrucît a schimbat mentalitatea unor cadre didactice care considerau secundare activitatea educativă, cea politică și cultural-sportivă, ca și aportul personal la realizarea sarcinilor generale ale școlii".

Profesorul F.F.: „Chiar dacă punctajul obținut te supără, nu-l poți contesta datorită concreteței observației. Cu asemenea evidență fidelă a activității fiecăruia, fișa devine seismograful propriului nostru calificativ".

Profesorul M.I.: „Activizează membrii colectivului, îi mobilizează, îi cointeresează în rezolvarea tuturor problemelor instituției, declanșează inițiative, adîncește caracterul democratic în munca cu omul".

Profesorul F.R.: „Comparativ cu fișele de apreciere din anii precedenți și cu cele existente la alte școli, în care activitatea cadrului didactic este caracterizată la modul general, prezenta fișă are în vedere multiple aspecte ale activității profesionale, politico-ideologice, cultural-artistice. Cunoscute din timp, aceste criterii și punctajul ce se acordă fiecăruia dau posibilitatea unei autoaprecieri, dar și a ierarhizării valorice în cadrul colectivului, a unei juste evaluări a personalității cadrului didactic".

FORMAREA CAPACITĂȚII DE AUTOCONTROL ȘI AUTOAPRECIERE ÎN EDUCAREA ELEVILOR

Prof. MIHAI BEJINARU
Liceul militar „Ștefan cel Mare"
Cîmpulung Moldovenesc

1. Autocontrolul și autoaprecierea — componente ale autoeducației

AUTOCONTROLUL și autoaprecierea sînt componente importante ale AUTOCUNOAȘTERII în cadrul autoeducației. Ele reprezintă forme de pregătire ale elevilor pentru a-și da seama la timp și în mod util de disponibilitățile pe care le au, de valoarea individualității lor la un moment dat. „Cunoașterea de sine" se efectuează printr-un permanent control asupra noastră. Ne dăm seama de noi prin ceea ce facem, confruntînd faptele cu dorințele, scopurile și idealurile. Ne cunoaștem cu atît mai bine, cu cît acționăm în situații mai variate și cu cît capacitatea noastră de autocontrol, de auto-examen al acțiunilor noastre este mai fermă și mai judicioasă. În felul acesta autocunoașterea devine premisă importantă a autodepășirii și autorealizării.

AUTOAPRECIEREA este posibilă și fertilă spre sfîrșitul preadolescenței și începutul tinereții, atunci cînd autocontrolul se realizează mai sistematic și obiectiv, iar elevul trece tot mai mult de la imitarea eroului preferat la raportarea propriei persoane față de model (idealul educativ).

2. Necesitatea formării deprinderilor și capacității de autocontrol

În condițiile create astăzi pentru ca tineretul să poată deveni cu adevărat stăpîn pe destinul său, făuritor de inestimabile valori materiale și spirituale, participant activ, inteligent și sensibil la propria cultivare și dezvoltare, EDUCAȚIA nu trebuie nici făcută și nici studiată secvențial sau atemporal.

Prezentele opinii au menirea de a semnala situația educațională și a găsi adepți care să participe mai intens la extinderea și cultivarea autocontrolului și autoaprecierii în educarea elevilor.

Enunțăm considerentele teoretice și mai ales practice care reclamă necesitatea formării deprinderilor și capacității de autocontrol și autoapreciere:

— omul se naște și se formează sub egida măsurii, a comportării cantitative și calitative cu alții. Măsurarea este atributul semenilor, legal al celor învestiți cu acest drept, a unor organisme colective. Trebuie să deplasăm actul măsurării de la comparația cu alții la compararea

cu modelul (idealul educativ), în care societatea își proiectează aspirațiile sale, calitățile pe care dorește să le aibă membrii săi. La măsurare, la compararea cu modelul trebuie angajat fiecare individ pentru a realiza performanțe ;

— elevul, în concepția pedagogică actuală este obiect și subiect al educației. Acest nou statut cere ca elevul să fie conștientizat în toate etapele demersului pedagogic și în toate formele lui de manifestare, în care aprecierea ocupă încă un loc dintre cele mai importante. Direct sau indirect, funcțional și legal, aproape fiecare cetățean recurge la judecăți de valoare, cu rol apreciativ asupra altora. Prin formarea capacității de autocontrol și autoapreciere nu rezolvăm numai o problemă de prezent, ci și de viitor-prospectiv, anticipînd aprecierea obiectivă, specifică democrației socialiste în plan economico-social și cultural ;

— în activitatea elevilor, capacitatea de autocontrol și autoapreciere se poate forma și se formează și de la sine, după cum am constatat fiecare, însă valoarea ei educativă sporește cînd procesul nu-i spontan și întîmplător. Fiind premise ale formării conștiinței de sine, insuficient valorificate, pe măsură ce conștiința persoanei se apropie de fronturile cele mai avansate ale conștiinței sociale, toți educatorii trebuie să participe la valorificarea eficientă a acestor elemente ale educației în actuala relație profesor-elev ;

— aprecierea elevilor cu note, calificative, evidențieri, recompense și restricții sau interdicții pentru cunoștințe, priceperi, deprinderi și comportare, conferă acestei relații un caracter conflictual, cu perspectiva de a se menține. Realizînd un proces de osmoză între control și autocontrol, apreciere și autoapreciere, putem atenua conflictul și angaja elevii în obținerea unor performanțe superioare în toate compartimentele activității de formare a profilului moral și intelectual al acestora ;

— în acțiunea „Să învățăm elevii cum să învețe", care nu-i de abandonat, observăm că „știința" elevilor de a învăța, capacitatea de control și apreciere proprie sînt dependente și în corelație pozitivă. De aceea, cu modestie, nu „fără" și cu tributul ce-l plătim aforismului : „Lauda de sine...", este necesar să avem formată (și să formăm și la alții) capacitatea de a ne măsura, raportîndu-ne la repere demne (modele), pentru a ști cine sîntem și ce putem pe plan personal și colectiv, în folosul societății.

Aceste cîteva considerente lasă problema deschisă meditației și acțiunii fiecărui educator, cu atît mai mult cu cît multe interferențe educatori-elevi sînt în general neglijate sau evitate spre a nu leza, chipurile, una din părți.

3. Autocontrolul și autoaprecierea în rîndul elevilor

Subscriind aforismului : „Andiatur et altera pars", să acționăm cu convingerea că în educație trebuie să-i ascultăm și pe ceilalți, pentru a ne întări pe noi, spre a le fi utili lor, acesta fiind sensul existenței noastre ca dascăli, astăzi.

În acest spirit, sondînd opinia elevilor — pe parcursul mai multor ani, fără a fi original sau inedit în acțiune — am cules material care clasat, înregistrat pe indivizi și colective, în situații statistice și evolutive, oferă informații despre :

— măsura în care elevii în învățare și comportare obișnuiesc sau nu să se controleze, precum și măsura în care se preocupă sau nu de autoapreciere ;

— formele de autocontrol pe care le folosesc și pe care le apreciază ca eficiente ;

— reperele la care se raportează atunci cînd își fac autocontrolul și autoaprecierea ;

— modul cum se corelează aprecierea proprie cu aprecierea profesorilor și colegilor și

— semnificația autocontrolului și autoaprecierii pentru propria persoană.

În proporție de 88%, elevii obișnuiesc să se controleze în activitatea școlară, pe 64% îi preocupă aprecierea anticipată și pe 85% cea posterioară lucrărilor și altor activități.

Elevii care nu se controlează și apreciază motivează că : duc lipsă de timp pentru aceasta ; nu-i interesează unele obiecte sau nu le preferă ; sînt subiectivi cu propriile cunoștințe și acțiuni ; nu au criterii de apreciere ; nu-i interesează această parte a activității școlare, aprecierea fiind treaba altora (a celor în măsură s-o facă).

În privința formelor de autocontrol, constatăm monotonie și generalizarea formelor care atestă că majoritatea elevilor învață, dar nu prea știu cum să învețe, folosind forme costisitoare sub aspectul bugetului-timp, mijloace reproductive în detrimentul celor formative, forme moștenite din școala generală, unele specifice studiului individual într-o încăpere personală, ceea ce handicapează pe cei din cămine și internate. Iată ce predomină : repetarea lecțiilor în gînd sau cu voce tare ; reproducerea pe hîrtie cu cartea închisă ; extemporale fictive corectate după manual sau notițe ; transpunerea pe hîrtie a ideilor principale ; dialogul cu propria persoană și mai rar confruntarea cu colegii stăpîni pe situații (discuții tematice) ; discuții uneori polemice, cu colegii bine pregătiți ; rezolvarea de situații logice, de exerciții și probleme diferite de cele din temele date de profesor ; transpunerea în locul persoanei profesorului ; aplicarea în practică a celor însușite teoretic ; încercarea de a gîndi în limba străină studiată.

Reperele, în ordinea frecvenței cu care apar și la care se raportează elevii sînt: manualul, exigența profesorului; notițele (ca parametri esențiali); elevii mai bine pregătiți din clasă; nivelul mediu de pregătire al clasei; interesul pentru obiect; dorința de a realiza cultura generală; lucrările de specialitate pe care le consultă.

În privința coincidenței sau lipsei acesteia, între aprecierea profesorului și aprecierea proprie, constatăm potrivire la majoritatea obiectelor și claselor, dar și excepții. Apar încercări de învinuire pentru părtinire, pentru discriminarea elevilor preferați față de cei puțini agreați, sau incapabili de autodepășire. Este meritoriu faptul că aproape integral, elevii au încredere în aprecierea exigentă, dar corectă a educatorilor, în obiectivitatea notării și în convingerea că pot mult mai mult decît exprimă rezultatele din prezent, concretizate în note și medii.

Cei care recurg la autocontrol și autoapreciere, consideră că prin aceasta își dau seama de valoarea lor, de posibilitățile de care dispun; își verifică obiectivitatea (constatînd că nu se amăgesc); previn neplăcerile; se simt stimulați; capătă certitudinea asupra cunoștințelor dobîndite și asupra bunei comportări; își asumă noi sarcini în învățare și activitățile obștești; află de ce sînt în stare; au satisfacții și pot îndrăzni, avînd dreptul la inițiative.

4. Căile formării capacității de autocontrol și autoapreciere

Principalele surse educative ale formării capacității de autocontrol și autoapreciere sînt înglobate în activitatea comună a profesorilor și elevilor, care funcționează ca un sistem cibernetic cu autoreglare. „Aprecierea făcută de profesor, interiorizată de către elev, devine **autoapreciere**, mobilizîndu-l pe acesta în acțiune și sporindu-i răspunderea pentru autodepășire. „Notele noastre au o funcție de control, iar controlul admis, acceptat și interiorizat de elev devine **autocontrol**", contribuind la formarea și creșterea nivelului de aspirație a elevului, suficiente motive pentru ca autocontrolul și autoaprecierea să devină o preocupare serioasă și constantă a elevilor în activitatea școlară, provocată și îndrumată de către educatori.

Calea cea mai importantă de formare a capacității de autocontrol și autoapreciere, rezidă în contribuția profesorilor la dezbaterea, prin exemple, a formelor de autocontrol eficiente, la prezentarea reperelor de raportare și la rolul acestor activități în realizarea succesului școlar și formarea personalității.

Încercarea de a opera pe scară mai largă cu obiectivele educaționale generale și speciale ale disciplinelor de studiu paralel cu strădania conștientizării lor pe plan individual, constituie o cale nouă, deși încă dificilă, în realizarea autoeducației, dar posibilă în condițiile largului democratism al învățămîntului nostru.

Este necesară și reconsiderarea atitudinii profesorilor și elevilor față de exercițiile și problemele din manuale, culegeri și revistele de specialitate (matematică, fizică, chimie), mergînd pe linia soluțiilor diverse nu unice, pe drumul îndrăznelii de a aborda din interes, curiozitate și satisfacție, nu numai din obligație. Pentru a ajunge aici se cer propuse și rezolvate exerciții de creativitate, de transfer de cunoștințe, care „obligă" pe elevi să valorifice ceea ce au dobîndit și să atace inaccesibilul aparent.

În sfîrșit, abandonarea modului clasic de corectare a lucrărilor scrise ale elevilor, care este tardiv, puțin interesant și aproape inutil sub aspect formativ, odată cu acceptarea unui nou procedeu care să fie racordat la strategiile moderne ale învățării. Făcîndu-se în proxima oră după lucrare, pe subiectele date și lucrările necorectate încă, în baza unor baremuri (punctaje) stabilite, să se accentueze pe autoanaliză, descoperirea părților bune și slabe din lucrare, anticipînd nota lucrării, ar contribui mai mult la formarea capacității de autocontrol și autoapreciere.

Considerăm că autocontrolul și autoaprecierea, deși se adresează mai mult elevilor, vizează în mare măsură și cadrele didactice, pentru că prin ele ajung și se subiectivează la elevi, capătă astfel un bogat conținut pedagogic, implicîndu-se în aspirația comună a profesorilor și elevilor de a realiza noi succese în procesul instructiv-educativ.

BIBLIOGRAFIE

1. NICOLAE CEAUȘESCU, *Dezvoltarea învățămîntului, științei și culturii în România*, Editura politică, 1979.
2. * * * INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE, *Dicționar de pedagogie*, E.D.P., 1979.
3. ANA NEGULESCU, *Autoeducație — prioritate a pedagogiei viitoarelor decenii*. „Revista de pedagogie", nr. 5/1979.
4. VASILE PAVELCU, *Principii de docimologie*, E.D.P., 1968.
5. TEODORA SIMIONESCU, *Randamentul școlar. Metode și tehnică de obiectivizare a notării*, E.D.P., 1976.

FOLOSIREA EFICIENTĂ A MIJLOACELOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Redacția „Revistei de pedagogie" a organizat o discuție în județul Teleorman pe tema folosirii eficiente, în cadrul lecției, a mijloacelor de învățămînt în vederea creșterii randamentului școlar. La dezbaterea care a avut loc în orașul Alexandria au participat: prof. NICOLAE BURCEA, inspector școlar; prof. IULIAN BUZU — Liceul de matematică-fizică nr. 1, Roșiorii de Vede; prof. ȘTEFAN DRAGOMIR — Liceul agroindustrial, Drăgănești-Vlașca; prof. DUMITRU GÎTLAN — Liceul nr. 1 Rulmentul, Alexandria; înv. ILINCA IEPURE — Școala generală nr. 1, Roșiorii de Vede; prof. PETRICĂ IVAN, directorul Casei corpului didactic; prof. IONEL MARINECI — directorul Casei de copii, Siliștea Nouă; înv. RADU MARINESCU — Școala generală nr. 1, Roșiorii de Vede; înv. emerită MARIA PETCU — Școala generală nr. 5, Alexandria; prof. GHEORGHE SELCU, directorul Școlii generale nr. 1, Videle.

Luînd cuvîntul la deschiderea dezbaterii, tov. prof. PETRICĂ IVAN a *arătat că problema pusă în discuție nu este o problemă de conjunctură, ci a fost concepută și se realizează într-o largă și clară perspectivă, vizînd realizarea învățămîntului de calitate. Integrarea mijloacelor de învățămînt în lecții a fost și este parte integrantă a procesului de modernizare și de perfecționare a învățămîntului. În județ a existat o preocupare pemanentă pentru asigurarea bazei didactico-materiale a învățămîntului și în primul rînd pentru înzestrarea școlilor cu mijloace moderne. Un sprijin esențial l-a acordat Consiliul popular județean care a asigurat investiții din an în an mai mari, în ultimii zece ani valoarea acestora ajungînd la peste 10 milioane. În afară de investițiile obținute prin bugetul de stat, la crearea bazei didactico-materiale moderne au contribuit și cadrele didactice, elevii, organizațiile de tineret, printr-o acțiune dirijată de autodotare. În prezent, unitățile școlare și preșcolare din județ dispun de o bază didactică — materială modernă în valoare de peste 20 milioane lei.*

REDACȚIA — Cum s-au transpus în practică preocupările dv. pentru îmbogățirea mijloacelor de învățămînt existente? Ce modalități ați folosit pentru crearea de noi mijloace la a căror realizare să se manifeste spiritul creativ al cadrelor didactice și o susținută antrenare a elevilor?

Prof. **NICOLAE BURCEA** — Am fost preocupați să găsim căile cele mai eficiente de integrare a mijloacelor de învățămînt în lecție. În acest sens ne-am gîndit la posibilitatea creării unui mobilier adecvat, mai ales la fizică, în așa fel încît elevul să aibă acces rapid și nemijlocit la materialul didactic. Dar despre acest lucru va vorbi mai pe larg tov. I. Buzu. Deoarece nu dispunem în toate școlile generale din județ de săli suficiente pentru laboratoare, am realizat un model de masă modulară în care să se poată introduce material didactic de fizică și de chimie. În acest caz, lecțiile se pot desfășura și într-o sală de clasă obișnuită.

Prof. **IULIAN BUZU** — Profesorii de fizică s-au preocupat de restructurarea modului de a preda fizica, punîndu-se accent pe activitatea intensă a elevilor în laborator. Am conceput mijloace de învățămînt originale, denumite de noi mese de lucru — minilaboratoare independente. La Liceul de matematică-fizică din Roșiorii de Vede și la alte licee din județ există 6 minilaboratoare de acest fel, fiecare avînd o trusă completă de mijloace de învățămînt necesare pentru efectuarea tuturor experiențelor. În acest fel am depozitat trusa la masa elevului și în condițiile în care clasele se schimbă cu rîndul în laborator, avem asigurat cadrul necesar pentru integrarea experimentului în lecție.

La fiecare masă poate lucra o grupă de 6 elevi sau pot lucra două grupe de cîte 3 elevi, împrumutîndu-și materialele. Se simte necesitatea unui spațiu mai mare în proiectarea laboratoarelor de fizică, deoarece trebuie să încapă mobilier util, care să facă față atît cerințelor didactice, cît și celor ergonomice. Profesorii au manifestat interes și creativitate în alcătuirea unor materiale originale: aparate pentru studiul compunerii oscilațiilor, un ceas electronic cu care se pot face experiențe de cinematică, diverse tipuri de pendule pentru studiul oscilațiilor, aparate pentru studiul

legilor gazelor. Elevii au fost și ei antrenați și stimulați și s-a dovedit că există un mare potențial de creativitate în rîndul elevilor. În casele pionierilor copiii capătă deprinderi tehnice și practice care în gimnaziu nu se mai cultivă, sînt neglijate.

În colaborare cu Institutul de cercetări pedagogice și psihologice am organizat o tabără de creație tehnică, în 1974, la sfîrșitul anului școlar, poate o tabără de pionierat în țara noastră. Tabăra a fost reluată an de an, iar în ultimul timp a fost organizată la nivel național. În cadrul primei tabere au participat 70 de copii din tot județul, tabăra funcționînd timp de două săptămîni la Liceul de chimie din Turnu-Măgurele. Rezultatele au depășit așteptările, elevii au realizat, pe lîngă unele jucării electronice, și aparate de uz didactic, precum și aparate necesare în industrie. Elevii de la Liceul de chimie din Turnu Măgurele au instalat o linie tehnologică pentru producerea sulfatului de cupru.

Prof. **GHEORGHE SELCU** — Aș dori să amintesc și de instalația de biogaz pentru laboratorul de fizică și chimie executată la Școala generală nr. 1 Videle, prototip care poate fi generalizat și care aduce importante economii.

Prof. **NICOLAE BURCEA** — Un bun prilej oferit elevilor de liceu pentru a-și manifesta inventivitatea îl prezintă întocmirea proiectului pe care-l susțin la examenul de diplomă, în clasa a XII-a. Ideea de a crea un dispozitiv sau un aparat le este sugerată elevilor de către profesor încă din clasa a XI-a.

Voi aminti și tabăra pionierească de fizică care a fost organizată spre sfîrșitul vacanței de vară, doi ani la rînd, cu elevii de gimnaziu, la Zimnicea. Și aici elevii au obținut rezultate remarcabile. Unul dintre elevi, Manea Dănuț, din cl. a VIII-a a luat premiul special pentru ingeniozitate la Olimpiada de fizică, faza republicană.

Prof. **IULIAN BUZU** Ne-am preocupat în mod deosebit și de elevii dotați și foarte dotați. Un fost elev de-al nostru, astăzi absolvent al Facultății de fizică, Călin Rădulescu, a vădit înclinații deosebite încă din gimnaziu. În cercul de fizică a realizat o valiză diplomat cu semnalizare antifurt premiată la o expoziție internațională la Tokio. De asemenea a realizat un aparat pentru observarea variației și semnului funcției trigonometrice, produs în serie în atelierele din județ și difuzat în școli, apreciat de profesori drept un aparat didactic foarte util.

Prin grija inspectoratului școlar a fost stimulată crearea filmelor de amatori, filme didactice scurte, care să fie folosite în diferite momente ale lecției.

Consider că diafilmul și diapozitivul pot fi mai mult folosite, însă există foarte puține cu profil de fizică. Ne preocupăm să realizăm seturi de diapozitive pentru lecții de fizică, de pildă, să ilustrăm unele momente ale lecției cu cîteva imagini. Chiar planul de desfășurare a unei ore ar trebui să fie cunoscut clar de elevi — deci să fie proiectat. Profesorul poate să realizeze niște dianegative care costă puțin, un clișeu obișnuit de film. Dianegativul se proiectează și elevul are clar programul de lucru al unei lecții, putîndu-se urmări astfel cerințele moderne de desfășurare a lecției.

Înv. **MARIA PETCU** — Și în cadrul învățămîntului primar s-au realizat mijloace de învățămînt prin autodotare. Învățătorii au confecționat planșe cu animale necesare predării cunoștințelor despre natură. Elevii din clasele III-IV au fost antrenați să realizeze colecții de roci, de semințe, insectare, „trusă" pentru predarea lecției despre petrol, conținînd sticluțe cu derivatele petrolului.

Înv. **RADU MARINESCU** — Am realizat două materiale didactice utile la verificarea și consolidarea cunoștințelor și anume o tablă a înmulțirii dotată cu baterie la care se aprinde cifra care indică rezultatul și „Versing" („Verifică-te singur"), material care conține în stînga tabla înmulțirii, avînd 2 fise. Cu una se pune întrebarea, iar cu a doua se face contact cu numărul și dacă răspunsul este exact se luminează cifra.

REDACȚIA — Se știe că existența unei bogate și variate baze materiale nu este eficientă fără cunoașterea modului de utilizare adecvată realizării obiectivelor propuse în fiecare lecție. Aceasta implică cu necesitate pregătirea corespunzătoare a cadrelor didactice. Ce modalități s-au folosit în acest sens în școlile din județul dv. ?

Prof. **PETRICĂ IVAN** — Mai ales în ultimii ani s-a pus un deosebit accent pe integrarea mijloacelor de învățămînt în lecție, în scopul măririi eficienței acesteia și înlăturării repetenției, ținînd seama și de faptul că s-a observat o anumită contradicție între gradul înalt de dotare a majorității școlilor și nivelul relativ limitat de integrare, de folosire a acestor mijloace. De la cerința înlăturării acestei deficiențe am pornit cu doi ani în urmă cînd am inițiat cercetarea-acțiune intitulată „Sporirea eficienței utilizării mijloacelor moderne de învățămînt în lecție și în activitatea extrașcolară a elevilor" în colaborare cu Oficiul central de mijloace de învățămînt al M.E.I. și cu cercetători de la I.C.P.P. Cercetarea se desfășoară pe o perioadă de doi ani școlari — anul acesta fiind al doilea an — și cuprinde, printre altele, o suită de acțiuni de perfecționare : inițiere în mînuirea aparaturii, referate, activități model, schimb de experiență, dezbateri, folosirea unor instrumente de evaluare, confecționarea unor

mijloace de învățămînt, recomandări de îmbunătățire.

Am propus și s-a realizat un instrument de înregistrare a mijloacelor de învățămînt, noi i-am zis „Fișa de utilizare a mijloacelor de învățămînt", prescurtat „F.U.M.", care există pe lîngă fiecare cabinet sau laborator, în care se înregistrează de fiecare dată la ce lecție s-a folosit mijlocul respectiv, în ce moment al lecției și observații.

În anul școlar 1979—1980 s-au organizat acțiuni la nivelul liceelor, școlilor generale, grădinițelor, cercurilor metodice. Se trag concluzii atît practice, cît și în domeniul cercetării. În martie 1980 a avut loc un schimb de experiență la care au participat directorii școlilor generale și ai liceelor, precum și profesorii de fizică și chimie. S-au făcut expuneri teoretice, s-au ținut 40 lecții demonstrative cu sprijinul Oficiului pentru mijloace de învățămînt. Începînd cu acest an școlar activitatea a cunoscut un impuls și mai puternic drept rezultat al inițiativei Ministerului Educației și Învățămîntului și Uniunii Sindicatelor din Învățămînt, Știință și Cultură privind organizarea cursului de instruire intensivă referitoare la modernizarea tehnologiei didactice care s-a ținut la Alba-Iulia în luna septembrie 1980. Pe baza învățămintelor și concluziilor desprinse din cadrul acestui curs și îndeosebi pe baza indicațiilor și sarcinilor trasate de tovarășa ministru Aneta Spornic activitatea noastră a devenit mai cuprinzătoare și mai eficientă.

Cu sprijinul Oficiului pentru mijloace de învățămînt și al Institutului de cercetări pedagogice și psihologice am organizat instruirea tuturor directorilor de școli din județ ținînd seama mai ales de faptul că mulți dintre ei sînt nou numiți în funcție, a profesorilor de științe sociale, de fizică, de chimie, de matematică, de biologie, de limba și literatura română, a responsabililor de cercuri pedagogice și comisii metodice, a învățătorilor, educatoarelor, inginerilor și maiștrilor.

Pot să afirm că întregul corp didactic din județ a fost receptiv la măsurile inițiate de Ministerul Educației și Învățămîntului pe plan central și de Inspectoratul școlar și Casa corpului didactic pe plan local pentru modernizarea tehnologiei didactice — în care se integrează organic mijloacele de învățămînt — condiție esențială pentru trecerea la o nouă calitate, ca urmare a acumulărilor cantitative care au avut loc în această perioadă.

REDACȚIA — Ce putem împărtăși cititorilor noștri din experiența dv. privind integrarea cu bune rezultate a mijloacelor audio-vizuale în lecție ?

Prof. **GHEORGHE SELCU** — Mă voi referi la cîteva idei de bază privind implicarea mijloacelor moderne în lecție, ceea ce determină valențe noi actului de predare-învățare, principiul intuiției dobîndind un sens nou. În afara cretei și a tablei, elevii iau contact cu o realitate densă, reușesc să pătrundă adînc într-un domeniu sau altul de cunoaștere. Datorită densității informației — a filmului mai ales — se face economie de timp și se accelerează ritmul de muncă independentă. Crește valoarea funcției formative, organizîndu-se mai bine informația transmisă, precum și capacitatea operațională a procesului de gîndire. În timpul unei proiecții elevul observă fenomenele, obiectele, reflectează, gîndește, compară, dă răspunsuri la întrebări. Astfel crește funcția de activizare și în același timp se îmbogățește și viața afectivă a elevilor. Eficiența mijloacelor de învățămînt depinde însă de măiestria profesorului, de felul cum gîndește, modul și momentul de integrare.

Prof. **ȘTEFAN DRAGOMIR** — Filmul didactic trebuie mai întîi vizionat de profesor ca să vadă ce secvențe și în ce momente ale lecției pot fi folosite — la început, pe parcurs, cu întreruperi, la sfîrșit. De exemplu, la una din lecții, filmul „Tudor—1821" l-am folosit pînă la episodul Proclamației de la Padeș, am discutat apoi cu elevii programul revoluției, analizînd fiecare frază a Proclamației. După aceea am reluat vizionarea și în final am completat expunerea cu alte probleme, între care Proclamația către bucureșteni, răsunetul revoluției în Transilvania etc.

De asemenea am integrat, la o altă lecție de istorie, filmul didactic „Adunarea de la Blaj" (un film de 7—8'), pe care l-am folosit în momentul în care am prezentat elevilor adunarea de la Blaj, ca apoi, comentînd cu ei, să poată înțelege mai bine evenimentele care au urmat.

Un alt film — „Instaurarea guvernului democratic" — a fost integrat în lecție după ce s-a scos în relief faptul că guvernul Sănătescu a constituit o frînă în desfășurarea procesului revoluționar ; apoi s-au comentat efectele pentru desfășurarea procesului revoluționar din țara noastră prin instaurarea guvernului democratic. Imaginile au fost completate și cu fragmente din Decretul Lege pentru înfăptuirea reformei agrare din 22 martie 1945.

Prof. **DUMITRU GÎTLAN** — Am folosit cu bune rezultate magnetofonul la limba și literatura română, la clasa a IX-a, pentru verificarea cunoștințelor. Ascultîndu-și propria voce, elevii au posibilitatea să-și verifice exprimarea și să se corecteze.

Prof. **IONEL MARINECI** — Țin să remarc că în cadrul Casei de copii integrarea mijloacelor de învățămînt a determinat reorientarea activității, dominantă devenind activitatea elevilor.

Înv. **ILINCA IEPURE** — Consider că e bine să se pună accent — mai ales la clasele mici — pe mijloacele care pot fi mînuite de fiecare copil. Am utilizat cu succes diagramele la alcătuirea unor texte de probleme. De asemenea a stîrnit interesul elevilor proiectarea textului unor probleme fără date, sau fără întrebări, care urmau să fie completate de elevi.

REDACȚIA — Ce propuneri și sugestii aveți de făcut în legătură cu tema în discuție?

Prof. **DUMITRU GÎTLAN** — Filmul stimulează gustul pentru lectură, iar lectura adîncește mesajul filmului. Anumite imagini din filmele de lung metraj ar putea fi selectate și prezentate la lecție. De aceea la limba și literatura română ne frămîntă problema legăturii dintre film și lecție, dintre operă și filmul realizat de cinematografia noastră. Sînt filme reușite — „Moara cu noroc", „Baltagul", „Enigma Otiliei", „Tănase Scatiul" care ar trebui programate mai des. Să existe zilele filmului pentru elevi, în vacanță, de pildă.

Prof. **GHEORGHE SELCU** — Consider că unele filme mai vechi trebuie reactualizate, revizuite, căci nu mai corespund. Unii regizori caută mai mult mesajul artistic decît partea științifică. Se cer revizuiri și sub acest aspect. De asemenea ar trebui ca filmotecile să fie distribuite din județ, pe centre de școli, asigurîndu-se rotația filmelor.

Prof. **ȘTEFAN DRAGOMIR** — La predarea istoriei lipsesc materialele cartografice. Un excelent atlas istoric apărut în 1971, dar care nu se mai găsește ar trebui reeditat sau să se tipărească sub formă de mape care să poată fi folosite la epidiascop.

Înv. **MARIA PETCU** — Pentru învățămîntul primar au apărut programe noi în care sînt menționate unele mijloace de învățămînt, dar care lipsesc și ar fi bine să fie dotate școlile cu astfel de mijloace. De pildă, în programă sînt menționate scheme pentru predarea ortografiei, și a părților de propoziție. Ar fi util să se tipărească mape cu astfel de scheme deoarece învățătorii le-au confecționat, dar nu știu dacă sînt corespunzătoare. În legătură cu predarea matematicii la clasa I sînt menționate în „Îndrumător" fișe pentru evaluarea cunoștințelor în ce privește teoria mulțimilor. Ar fi bine să fie confecționate mape cu aceste fișe care să se distribuie în școli și să fie unice, tip, pentru toate școlile. Acum zece ani a apărut un set cu diafilme pentru predarea istoriei la clasa a IV-a. Acest sete s-a uzat și este cazul să fie înlocuit.

Înv. **DUMITRU MARINESCU** — Poșta a emis timbre cu bogat conținut instructiv — geografie, istorie, picturi, faună, floră — care pot fi utilizate în mod eficient. Pentru acest lucru ar fi indicat să avem epidiascoape mici, care să poată fi ușor manipulate.

La muzică este necesar un camerton cu un singur ton pentru ca elevii să-și poată întipări precis înălțimea sunetului sol și apoi să poată găsi celelalte sunete.

Prof. **GHEORGHE SELCU** — La nivel de județ, ar fi util să existe un centru pentru repararea mijloacelor de învățămînt.

Prof. **NICOLAE BURCEA** — Există această preocupare. Încercăm să realizăm în localitatea Măldăieni un centru pentru repararea aparatelor de proiecție cinematografică.

Prof. **IULIU BUZU** — Propun să existe la Casa corpului didactic un inventar cu fotografiile materialelor realizate prin mijloace proprii.

Prof. **DUMITRU GÎTLAN** — La liceele de specialitate care aparțin diferitelor ministere nu există suficiente mijloace de învățămînt, deoarece nu există un oficiul special de aprovizionare.

Prof. **PETRICĂ IVAN** — Pentru remedierea acestui neajuns ar trebui să se stabilească prin direcțiile de la ministerele respective sarcini speciale privind aprovizionarea cu mijloace de învățămînt, sau investițiile pentru mijloace de învățămînt să fie centralizate pe întreaga țară prin Ministerul Educației și Învățămîntului, la nivelul inspectoratelor școlare.

Masă rotundă organizată de
MEDEEA BUNESCU
CONSTANȚA ȘORIK

VOLUM OMAGIAL

Cu prilejul sărbătoririi a 85-a aniversări a **acad. prof. univ. dr. doc. Ștefan Bârsănescu (martie 1980), sub auspiciile Universității „Al. I. Cuza"** Iași, a Filialei din Iași a Academiei R.S.R. și a Centrului de științe sociale din Iași, a apărut volumul omagial *Profesorul Ștefan Bârsănescu la a 85-a aniversare*, dedicat acestei personalități de seamă a pedagogiei românești. Volumul cuprinde : 1) *prezentări omagiale* datorite prof. univ. Mihai Teodosie, rectorul Universității din Iași ; Petre Jitariu, președintele Filialei Iași a Academiei R.S.R., Ioan Grigoraș, Dumitru Salade, Ion Mangeron ; 2) *Studii referitoare* la activitatea și opera prof. Ștefan Bârsănescu elaborate de prof. univ. George Văideanu, Andrei Cosmovici, Silvia Cernichevici, Ion Roman, Ion Lăudat, Stela Iancu, Sanda Dumitrescu, Teodor Cozma, Ana Stoica ș.a. ; 3) *Bibliografie selectivă* a lucrărilor prof. Ștefan Bârsănescu ; 4) *Extrase* din aprecierile, cronicile, recenziile privind operele prof. Ștefan Bârsănescu, înscriind numele lui Luigi Volpiceli, Ed. Spranger, I. A. Kairov, L. Credaro, E. Otto, Stanciu Stoian, Cleobul Tsourkas, D. Todoran, R. König, V. Radulian, H. Brandsch, V. Harea, P. Pandrea, G. Lambertagni, D. Bădărău, Paul Anghel, Ion Orghidan ș.a. Volumul omagial a apărut sub îngrijirea lui I. Roman.

OPTIMIZAREA PREGĂTIRII PRACTICE A VIITORILOR ÎNVĂȚĂTORI ȘI EDUCATOARE

Prof. MARIN NEDELCU, Liceul pedagogic, Arad

Pregătirea generală a viitorilor învățători și a viitoarelor educatoare trebuie să aibă o largă deschidere spre toate aspectele profesiunii de educator al copiilor de 3—10 ani. Atît spre cele legate strict de activitatea educativă cu preșcolarii și elevii, cît și spre cele social-culturale specifice locului de muncă în care vor fi repartizați elevii noștri. În același mod se pune problema și în ceea ce privește pregătirea teoretică și practică legată de organizarea și de desfășurarea activității didactice cu copiii și cu elevii. Noi înțelegem pregătirea profesională a elevilor noștri într-o viziune atotcuprinzătoare care se referă, deopotrivă, la însușirea cunoștințelor de psihologie, de pedagogie, de istoria pedagogiei și a metodicilor de specialitate, cît și la formarea priceperilor și deprinderilor practice de conducere a tuturor activităților școlare specifice învățămîntului preșcolar și primar, prin practica pedagogică. În ceea ce privește practica pedagogică ne străduim să formăm la elevi o viziune atotcuprinzătoare cu o largă deschidere spre experiența valoroasă a școlii românești din trecut, dar și spre cuceririle noi ale didacticii contemporane.

1. PREGĂTIREA TEORETICĂ DE SPECIALITATE își are rostul ei precis delimitat nu numai în ceea ce privește cunoașterea disciplinelor respective ca discipline de bază pentru un viitor educator al copiilor de 3—10 ani, dar — mai ales — în ceea ce privește orientarea și fundamentarea activității practice. Realizarea celor două obiective depinde esențial de cîteva cerințe ce se impun a fi luate în considerare de către profesorii care predau disciplinele de specialitate:

a) — Temeinica pregătire științifică și didactică a acestor profesori, pregătire realizată mai cu seamă după terminarea facultății, așa cum spune tovarășul Nicolae Ceaușescu, „se impune ridicarea continuă a nivelului de pregătire științifică, ideologică și politică a tuturor cadrelor didactice, perfecționarea neîntreruptă, ridicarea nivelului științific, a calificării lor în specialitatea pe care o predau".

b) — O atotcuprinzătoare și constantă informare față de tot ceea ce este nou în specialitate.

c) — Spirit creator în organizarea și desfășurarea lecțiilor de specialitate, spirit care poate influența pozitiv atitudinea elevilor practicanți față de activitatea lor didactică de mai tîrziu.

d) — Înțelegerea necesității abordării interdisciplinare a disciplinelor de specialitate fără de care nu mai este posibilă nici un fel de pregătire științifică de cultură generală și profesională.

Fără respectarea acestor cerințe și a altora, eficiența desfășurării procesului de învățămînt la obiectele de specialitate are de suferit. În afară de aceasta, în mod inevitabil, apar carențe și în pregătirea practică a viitorilor învățători și a viitoarelor educatoare.

2. FĂRĂ A CONSIDERA PREGĂTIREA PRACTICĂ pe care elevii o primesc în liceul pedagogic ca suficientă pentru activitatea profesională de mai tîrziu, adică punctul final al unui lung proces educativ-instructiv, credem însă că în perioada de școlarizare, viitorii învățători și viitoarele educatoare pot primi o pregătire suficientă care să le permită să pășească cu încredere în activitatea lor educativă și care să constituie o bază ce poate fi continuată prin autoperfecționarea de specialitate. Spre a realiza o asemenea pregătire încă de pe băncile școlii este necesar ca liceele pedagogice să găsească, în cadrul legal dat, forme noi cu un mai mare grad de eficiență pentru formarea priceperilor și deprinderilor practice de organizare și de desfășurare concretă a actului educațional. Este ceea ce a încercat și încearcă să realizeze Liceul pedagogic din Arad.

3. ORGANIZAREA ȘI DESFĂȘURAREA PRACTICII PEDAGOGICE cu elevii tuturor claselor se desfășoară potrivit programei de specialitate. Fără a încălca prevederile programei am încercat cîteva forme organizatorice care se dovedesc ca avînd o eficiență sporită:

a) — Deşi sînt organizaţi pe grupe, elevii din clasele IX—XI **participă săptămînal împreună la cîte o lecţie model** ţinută de către educatoarele şi învăţătorii instituţiilor de aplicaţie ale liceului, lecţii elaborate sub îndrumarea profesorilor metodişti şi de pedagogie. La lecţiile ţinute pentru clasa a XI-a participă şi profesorii respectivi, ceea ce conferă activităţii practice o mai mare valoare funcţională, mai ales că fiecare lecţie este analizată cu întreaga clasă, toţi elevii beneficiind în egală măsură de îndrumările date de învăţători şi profesori, de concluziile formulate. Cu acest prilej elevii practicanţi primesc o anumită iniţiere metodică şi la disciplinele pentru care nu sînt prevăzute în planul de învăţămînt ore de metodică.

b) — Elevii liceului pedagogic vor fi, ca învăţători şi educatoare, comandanţi-instructori ai pionierilor şi şoimilor patriei. Se impune, deci, ca ei să fie pregătiţi încă de pe băncile liceului şi în această calitate. În acest scop şcoala de aplicaţie, grădiniţele de aplicaţie, sub îndrumarea profesorilor de pedagogie, asigură iniţierea elevilor practicanţi în activitatea cu organizaţiile de copii prin **activităţi săptămînale model** desfăşurate de educatoare şi de învăţători pentru elevii clasei a XI-a care nu conduc încă asemenea activităţi, formarea priceperilor şi deprinderilor practice de organizare şi desfăşurare a activităţilor respective fiind prevăzută numai în programa de practică pedagogică pentru clasa a XII-a.

c) — De mai mulţi ani clasele care fac practică pedagogică **se deplasează odată pe trimestru** spre a desfăşura această activitate pedagogică în localităţile rurale cele mai apropiate. În ziua de practică curentă, elevii practicanţi conduc toate lecţiile şi activităţile prevăzute în orarul şi planificarea învăţătorilor şcolilor respective. Subiectele şi temele lecţiilor şi activităţilor pe care le conduc elevii sînt preluate de ei cu cel puţin o lună de zile înainte şi sînt pregătite în liceu sub îndrumarea învăţătorilor, educatoarelor şi profesorilor acestora. Se realizează, astfel, un util timp de experienţă. Pe de o parte, învăţătorii şi educatoarele din localităţile în care ne deplasăm beneficiază de prezenţa profesorilor metodişti şi de pedagogie ai liceului pedagogic în şcoala şi grădiniţa lor şi-i pot consulta în probleme de psihopedagogie sau de metodică. Pe de altă parte, elevii practicanţi vin nemijlocit în contact cu realităţi specifice viitorului lor loc de muncă, realităţi pe care nu le întîlnesc în liceu şi nici în oraş.

4. CONTACTUL CU REALITĂŢILE MEDIULUI RURAL în care vor lucra mulţi ani de zile după absolvire elevii liceului pedagogic asigură o cunoaştere concretă, temeinică, a acestor realităţi. Asigură, mai cu seamă, prevenirea formării unei false imagini despre profesiunea de învăţător sau educatoare. Este evident că spre a realiza educarea unui comportament orientat spre profesiune, spre a înarma pe elevi cu deprinderi de confruntare cu realitatea şi cu dificultăţile, spre a cultiva năzuinţa de a face economie de timp, energie şi resurse, pentru a forma la viitorii învăţători şi educatoare priceperi şi deprinderi de raţionalizare a efortului de activitate profesională, de a manifesta precizie, perseverenţă şi iniţiativă, spre a se forma încă de pe băncile şcolii ca educatori care ştiu să se adapteze la noi şi rapide solicitări, la cerinţele organizării şi desfăşurării ştiinţifice a activităţii profesionale, la cerinţele evaluării corecte a randamentului şcolar al elevilor în raport cu posibilităţile proprii, spre a le forma discernămîntul, spiritul de iniţiativă şi inovaţie, comportamentul autoevaluativ ; este necesar să apropiem pe elevi încă din liceul pedagogic de asemenea realităţi concrete şi complexe.

Asemenea considerente ne-au determinat **să desfăşurăm practica pedagogică comasată de o săptămînă din luna martie cu clasele terminale în localităţi din mediul rural.** Am iniţiat o asemenea orientare încă din anul 1971 şi, acum, după 9 ani de zile, putem vorbi cu deplin temei despre o tradiţie valoroasă în organizarea şi în desfăşurarea practicii pedagogice comasate. La 9 ani după prima experienţă în acest sens putem vorbi, într-adevăr, de un spor evident în pregătirea practică a elevilor noştiri ; un spor de ordin cantitativ şi, mai ales, calitativ.

a) — Organizarea practicii pedagogice comasate în acest mod începe încă în trimestrul întîi al ultimului an de şcolaritate cînd, cu sprijinul Inspectoratului şcolar judeţean Arad, se stabilesc şcolile în care se va desfăşura practica pedagogică după criterii înscrise în programă şi după criterii suplimentare stabilite de comisia de practică pedagogică a liceului. Tot atunci se trimit circulare şcolilor respective în care se înscriu obiectivele colaborărilor noastre cu acest liceu în perioada de practică. În acelaşi timp elevii sînt repartizaţi pe şcoli şi pe clase, în general, pe principiul opţiunii.

b) — În prima zi de practică curentă din trimestrul al doilea elevii practicanţi se deplasează în şcolile în care au fost repartizaţi sub îndrumarea unui profesor metodist pentru fiecare localitate şi-şi notează precis, concret, subiectele lecţiilor, temele altor activităţi, activităţile în afară de clasă şi extraşcolare programate cu elevii în săptămîna de practică pedagogică comasată, datele şi temele activităţilor metodice, dotarea tehnică de care dispune şcoala etc. Cu aceste date elevii practicanţi încep pregătirea lor sub îndrumarea educatoarelor şi învăţătorilor instituţiilor de aplicaţie, a profesorilor metodişti şi de pedagogie. Cu o săptămînă înainte de prezentarea la şcoli, pregătirea elevilor practicanti se încheie şi este supusă veri-

ficării temeinice de către profesorul de pedagogie care conduce practica pedagogică a clasei.

c) — Elevii practicanți desfășoară activitatea didactică sub îndrumarea învățătorilor și educatoarelor claselor și grupelor la care au fost repartizați, a conducerii școlii și a profesorilor liceului pedagogic care se deplasează în localitățile respective după o programare specială aprobată de conducerea liceului pedagogic.

d) — În săptămîna de practică pedagogică comasată, elevii practicanți participă la toate formele de activitate școlară înscrise în planificările învățătorilor și educatoarelor, în planurile generale de muncă ale școlilor, la activități organizate în mod special pentru elevii practicanți :

— Ei conduc direct toate lecțiile clasei și activitățile grupei, cîte o activitate cu pionierii sau cu șoimii patriei, fac vizite la domiciliul elevilor, organizează vizite și excursii cu elevii.

— Participă la ședințe și lectorate cu părinții elevilor, la ședințe ale comisiei metodice a învățătorilor sau educatoarelor, ale consiliului pedagogic al școlii, la activități U.T.C. și cultural-artistice desfășurate în comună. La ședințele comisiei metodice și la ședințele cu părinții elevii practicanți prezintă lucrări de specialitate elaborate încă din timpul perioadei de pregătire.

— Adună material faptic pentru lucrarea de diplomă prin studierea psihopedagogică a elevilor din clasa sau grupa pe care o conduc, din alte clase sau grupe, prin urmărirea activității cadrelor didactice din localitate în clasă, în afară de clasă și în afară de școală.

— Întocmesc în subcolective lucrări cu teme stabilite anticipat de profesorul de pedagogie sau de profesorii metodiști, pe baza cerințelor programei de practică pedagogică, a specificului școlii și localității. Aceste lucrări sînt prezentate în ziua în care are loc analiza practicii pedagogice comasate. De obicei, în ultima zi de practică curentă a trimestrului al doilea. Cele mai bune dintre aceste lucrări sînt valorificate prin prezentarea lor la sesiunile anuale de comunicări ale elevilor și cadrelor didactice sau prin publicarea în revista elevilor.

— În perioada de practică, elevii practicanți încearcă folosirea unor metode și procedee moderne, făcîndu-le astfel cunoscute și învățătorilor sau educatoarelor din instituțiile școlare respective. Printre aceste metode și procedee didactice se înscriu fișele de muncă independentă elaborate sub formă de set complet pentru predarea gramaticii și matematicii în clasele I—IV.

Cîștigurile unei asemenea organizări și desfășurări a practicii pedagogice comasate sînt evidente pentru elevii practicanți, pentru școlile generale, pentru educatoarele și învățătorii din localitățile respective :

— se realizează un fructuos schimb de experiență între profesorii liceului pedagogic, învățătorii și educatoarele din aceste localități, schimb de experiență din care fiecare are de învățat ;

— se asigură o colaborare permanentă mai strînsă între liceul pedagogic și școlile generale din județ, colaborare cu atît mai necesară acum cînd liceul pedagogic asigură perfecționarea complexă a învățătorilor și educatoarelor ;

— elevii practicanți își formează o imagine mai apropiată despre profesiunea pe care și-au ales-o și pentru care se pregătesc.

Considerăm aceste modalități de desfășurare a practicii pedagogice, în primul rînd a celei comasate, mult mai apropiate de cerințele integrării învățămîntului cu cercetarea și producția.

BIBLIOGRAFIE

1. NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la Congresul educației și învățămîntului*, „Revista de pedagogie", nr. 2/1980, p. 5.
2. NICOLAE CEAUȘESCU, *Op. cit.*, p. 4.
3. NICOLAE CEAUȘESCU, *Op. cit.*, p. 5.
4. V. RADULIAN, *Calitatea învățămîntului, calitatea forței de muncă*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1980, p. 10.

TRATAREA DIFERENȚIATĂ ÎN CLASELE I-IV

Lector univ. VICTORIA ATANASIU

Tratarea diferențiată a elevilor constituie o modalitate eficientă privind creșterea randamentului școlar și înlăturarea insuccesolor. Folosită în toate sistemele școlare în plin proces de modernizare, tratarea diferențiată a elevilor își vădește roadele prin rezultatele cantitative și mai ales calitative (funcționalitate mai mare a cunoștințelor) obținute de elevi. Investigațiile efectuate la acest nivel și concretizate în publicații — studii, articole — au lămurit în detaliu conținutul, aria și modalitățile aplicabilității diferențierii în învă-

ţămîntul primar[1], **iar lucrarea „Învăţămîntul diferenţiat" prin precizările şi determinările conceptuale şi tematice oferă o informare, la nivel mondial, a instruirii diferenţiate**[2]. **De remarcat sînt şi publicaţiile unor învăţători care sub forma unor articole şi-au valorificat în mod creator propriile încercări reuşite la clasă.**

INSPECŢIILE SPECIALE ÎN VEDEREA ACORDĂRII gradului I în învăţămînt ne-au pus în situaţia de a constata încă unele neajunsuri şi insuficienţe ale aplicării diferenţierii în învăţămîntul primar, care duc în cele mai multe cazuri la formalism, la folosirea neeconomică a timpului şi de către învăţători şi de către elevi şi la neînlăturarea insuccesele şcolare.

Tratarea diferenţiată a elevilor în măsura în care sporeşte eficienţa lecţiei se înscrie printre modalităţile concurente procesului de modernizare a învăţămîntului. „În efortul de sporire a eficienţei învăţămîntului prin ridicarea nivelului de pregătire a elevilor, tratarea diferenţiată a acestora reprezintă — mai ales în ultimul deceniu — una din modalităţile principale folosite în toate sistemele şcolare în plin proces de modernizare" [3]. Dascălii care au înţeles esenţa şi scopul tratării diferenţiate a elevilor găsesc şi căile optime de aplicare, în raport de situaţiile specifice din clasele şi şcolile unde îşi desfăşoară activitatea.

Tratarea diferenţiată implică cu necesitate o atitudine investigatoare permanentă şi cu proiecţii bine determinate din partea învăţătorului, care să-l pună în situaţia de a desprinde sub ce unghi de vedere se impune acţionarea diferenţiată în clasa respectivă. Ignorarea acestui fapt nu dă activităţii baza ştiinţifică necesară, lăsînd loc improvizaţiei lipsită de un obiectiv precis şi de o finalitate bine conturată.

O chestionare orală sumară a învăţătorilor ne pune în situaţia de a constata că, sub aspect global, toţi îşi cunosc bine elevii, dar puşi în situaţia de a reda analitic şi mai ales de a transpune în semnificaţii psihologice propriile constatări asupra elevilor, posibilităţile lor scad simţitor.

Tratarea diferenţiată a elevilor presupune o bună cunoaştere a psihologiei şcolarului mic, a specificului obiectelor de învăţămînt care se studiază la acest nivel şi mai ales a cantităţii şi calităţii cunoştinţelor în cele patru clase.

Cu o pregătire psihopedagogică şi metodologică corespunzătoare şi cu o atitudine investigatoare constantă, învăţătorul poate stabili unghiul de vedere sub care se impune diferenţierea, iar sub raportul cunoştinţelor problemele deficitare cu cauzele generatoare la nivelul clasei şi cu repartizarea lor pe elevi. Stabilirea în mod aleatoriu a celor trei niveluri (slab, mediu şi ridicat) nu conduce la o acţionare eficientă, în funcţie de cauzele care au determinat anumite lipsuri.

Investigarea permanentă a elevilor îi oferă învăţătorului informaţii reale, în funcţie de care poate alcătui **graficele cu lipsurile caracteristice** fiecărui elev şi mai ales cu determinarea cauzelor generatoare[4]. La acest nivel, problemele se pot contura în jurul unor date privind dezvoltarea intelectuală, deprinderile de scriere şi citire, numeraţia şi operaţiile matematice, orizontul de cunoştinţe cu implicaţiile care îl determină. Datele consemnate în grafice suferă modificări în funcţie de procesul evolutiv al devenirii fiecărui elev, ca urmare a acţionării factorilor educativi asupra sa.

Graficele cu lipsurile caracteristice fiecărui elev constituie baza organizării ştiinţifice a activităţii diferenţiate. Depistarea şi consemnarea datelor în aceste grafice este o activitate care reflectă pregătirea profesională şi îndeosebi pedagogică şi psihologică a învăţătorului, capacitatea de sesizare şi explicitare a problemelor privitoare la cauzele care determină succesul şi insuccesul şcolar, ca şi aptitudinile organizatorice şi de acţionare la clasă. În funcţie de lipsurile caracteristice fiecărui elev, se pot stabili criteriile de constituire a grupelor, strategiile de lucru pentru înlăturarea cauzelor generatoare de lipsuri, ca modalităţi de acţionare diferenţiată, printr-o succesiune de lecţii şi activităţi adiacente procesului de învăţămînt.

În unele cazuri, aşa cum rezultă din studierea activităţii pe teren, diferenţierea integrată în lecţii are un caracter static şi nu conduce la o **stimulare intelectuală** a elevilor, fapt ce nu se finalizează cu o sporire a randamentului şcolar.

În alte situaţii, **conţinutul activităţii diferenţiate rămîne a fi verificat acasă de învăţător.** Realizarea acestui control în clasă, în prezenţa elevilor are cu totul alte rezultate, printre care amintim : conştientizarea elevilor asupra lipsurilor şi cauzelor care le-au determinat, stimularea sub aspect intelectual, sporirea controlului şi autocontrolului, cointeresarea pentru autoinstruire. Adunînd zilnic aceste fişe pentru verificarea la domiciliu, învăţătorul consumă un timp preţios, cu o activitate care nu se reflectă total asupra însuşirii conştiente a cunoştinţelor de către elev.

ÎN URMA ASISTENŢELOR EFECTUATE la lecţii, am desprins cîteva repere cu caracter metodologic privind tratarea diferenţiată a elevilor :

— Diferenţierea presupune o **acţionare gradată**, atît **sub aspectul conţinutului,** cît şi al **solicitării intelectuale.** Elevul însuşindu-şi conştient şi progresiv cunoştinţele

---

[1] * * * *Diferenţierea activităţii cu elevii din ciclul primar în cadrul lecţiei,* volum editat de „Revista de pedagogie", Bucureşti, 1976.

[2] ION T. RADU, *Învăţămîntul diferenţiat. Concepţii şi strategii,* E.D.P., Bucureşti, 1978.

[3] * * * *Ibidem,* p. 13.

[4] *Ibidem,* p. 17.

își lărgește treptat aria aplicabilității lor prin exerciții, probleme, întrebări, activități practice, în cadrul unor lucrări concepute de învățător cu un conținut și scop bine determinat și în raport de cerințele ce se impun. Abuzul sub acest aspect generează alte lipsuri cu alte determinări cauzale.

— **Activitatea diferențiată impune adecvarea conținutului scopului propus** și care este circumscris lipsurilor constatate de învățător și consemnate în graficul ce privește pe fiecare elev. Determinarea lipsurilor nu este o problemă simplă și rapidă, ci de responsabilitate, acuitate permanentă și competență profesională, pentru o acționare eficientă.

Ce scop se urmărește prin activitatea diferențiată la fiecare elev sau la unii elevi ? Ce conținut se impune pentru atingerea scopului propus ? Ce modalitate eficientă convine conținutului și conduce la realizarea scopului ? Aceste întrebări au caracter obligatoriu și anticipativ acționării diferențiate la clasă.

— **Activitatea diferențiată integrată lecției implică reflecții și creativitate din partea învățătorului pentru asigurarea unității lecției, pentru realizarea sarcinilor instructiv-educative, și pentru o îndrumare și un control eficient.**

Încercările unor învățători cu experiență valoroasă, publicate de Revista de pedagogie, pot constitui modele de urmat în activitatea la clasă.

Este necesar ca învățătorul să conceapă succesiunea de lecții, în cadrul cărora va acționa diferențiat, în raport cu un scop propus pentru grupa de elevi ce prezintă aceleași probleme sau în raport cu diferite scopuri pentru formații diferite de elevi.

Tot atît de important este și **surprinderea momentului potrivit pentru trecerea la noi formații pe grupe de elevi, potrivit altor cerințe ivite în procesul însușirii cunoștințelor.** Stabilitatea unor grupe de elevi la nivelul clasei pentru același obiect sau pentru obiecte diferite nu rezolvă problemele legate de asigurarea succesului școlar.

Păstrarea unității și integrității lecției constituie un imperativ determinat de legile obiective ale procesului instructiv-educativ. Activitatea diferențiată integrată lecției este în funcție și de condițiile concrete și de problemele-lipsuri care apar în colectivele de elevi. O experiență valoroasă soldată cu rezultate bune s-a constatat la unii învățători care lucrează simultan la două sau trei clase.

— **Fișele folosite în activitatea diferențiată** au o **aplicabilitate circumscrisă** doar la clasa, grupa sau elevul respectiv, conținînd ceea ce este necesar pentru înlăturarea lipsurilor. Transmisibilitatea fișelor este lipsită de sens și justificare științifică, deoarece clasele sînt diferite, iar elevii individualități cu niveluri, particularități și lipsuri diferite. Calitatea unei fișe este în funcție de compatibilitatea ei cu datele din graficul cu lipsuri privind pe fiecare elev sau grupul de elevi. Stereotipia sub acest unghi de vedere este neconcludentă rațiunilor științifice care justifică folosirea activității diferențiate ca mijloc al creșterii randamentului școlar.

Fișele studiate ne-au relevat și faptul că pentru o singură cerință, problemele, exercițiile, întrebările erau de aceeași factură. Or, este știut că pentru aceeași cerință, se impun modalități variate — sub aspectul conținutului, solicitării intelectuale și a posibilităților efective de acționare — avînd drept obiectiv sporirea gradului de funcționalitate a cunoștințelor însușite. Cu elemente de același gen, elevul nu realizează un progres, ci manifestă în continuare același grad de incapacitate sub aspectul folosirii cunoștințelor.

Reperele metodologice relevate pot fi îmbogățite cu multiple date și aspecte, rezultate dintr-un studiu atent al activității la clasă.

Formarea și perfecționarea profesională în procesul muncii*

Lucrarea elaborată de dr. Constantin Preda, publicată recent, se înscrie pe traiectoria unor proecupări majore. În *Cuvîntul înainte* la lucrare, autorul pornește de la afirmația că „problemele se rezolvă acolo unde se pun, adică în activitatea practică". De aici ajunge la concluzia că „și problemele formării și perfecționării profesionale nu-și pot găsi soluționarea decît în procesul muncii, în însăși activitatea profesională (p. 7). În procesul muncii se confruntă cunoștințele, priceperile, deprinderile de muncă, se realizează sudura organică între teorie și practică, se definitivează procesul complex de forjare a personalității.

Pornind de la aceste deziderate, autorul își centrează lucrarea în special pe aspecte privind formarea și ridicarea competenței profesionale în procesul muncii, urmărind să reliefeze formele și metodele specifice acelei situații particulare, cînd în procesul învățării se muncește efectiv, iar în cadrul activității profesionale se realizează un proces de formare **sau** perfecționare profesională.

Autorul concepe formarea și perfecționarea profesională ca fiind două etape ale unui proces unitar. El susține în mod just ideea că procesul de educare a omului se poate împărți în *etapa formării pentru profesie* (care are loc de regulă în anii tinereții — perioada de școlarizare) și *etapa perfecționării în profesie.* În acest sens — afirmă autorul lucrării — instituțiile de învățămînt, în măsura care organizează activitatea productivă a elevilor și studenților devin și unități productive, iar unități economice, în măsura în care desfășoară acțiuni de formare și perfecționare a lucrătorilor devin și școli sui-generis.

Prof. dr.
PETRE BÂRBULESCU

(Continuare în pag. 61)

* CONSTANTIN PREDA, *Formarea și perfecționarea profesională în procesul muncii*, București, Editura didactică și pedagogică, 1980.

TENDINȚE ÎN MIȘCĂRILE DE TINERET DIN ȚĂRI CAPITALISTE

Dr. MIHAIL STOICA

Omenirea a înregistrat în ultimele decenii importante transformări care au modificat fundamental organizarea social-economică a societății, raporturile dintre om și natură, pe de o parte, și dintre oameni, pe de altă parte, sistemul informațional și de comunicații, relațiile dintre state. Aceste schimbări se caracterizează prin accelerarea crizei imperialismului și a sistemului capitalist, prin creșterea forțelor mondiale ale socialismului, continuarea procesului de lichidare deplină a colonialismului, prin amploarea crescîndă a luptelor clasei muncitoare, țărănimii, intelectualității, maselor largi de femei, tineretului și diverselor altor categorii sociale, pentru o lume mai bună și mai dreaptă. „În determinarea cursului dezvoltării omenirii contemporane — sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al Partidului Comunist Român, președintele Republicii Socialiste România, la cel de-al XII-lea Congres al partidului — un rol hotărîtor au masele populare de pretutindeni — adevăratele făuritoare ale istoriei" [1].

Revoluția științifică și tehnică contemporană modifică, la rîndul ei, în mod esențial, eficiența muncii sociale, raporturile dintre om și mediul înconjurător. În lume se afirmă, totodată, noi principii și valori politice, sociale, etice.

Toate aceste fenomene determină mutații adînci și în statutul și rolul tineretului în societate, în mentalitatea și comportarea sa. În prezent, aspirațiile și idealurile tineretului nu se mai exprimă predominant în sfera realizărilor personale, ci în direcția participării nemijlocite la decizia socială. „Tineretul — arăta secretarul general al partidului nostru — dorește să-și spună cuvîntul asupra problemelor grave care confruntă astăzi omenirea, care frămîntă viața internațională și, mai ales, vrea să ia parte nemijlocită la jalonarea căilor de făurire a viitorului în care el este chemat să trăiască și să muncească" [2].

Realitatea „problemei tineretului" a devenit atît de evidentă încît uneori se uită faptul că noțiunea de „tineret" este strîns legată de contextul social-economic, că nu a existat întotdeauna o astfel de categorie de populație, că ea nu există nici în prezent peste tot în lume. Se scapă astfel din vedere că **apariția „tineretului" ca fenomen social este determinată de noile cerințe și posibilități socio-economice ale dezvoltării societății omenești,** care au permis — dar au și impus — membrilor acesteia, în condiții determinate de loc și timp, să-și consacre o perioadă de viață formării lor, astfel încît să facă față, în mod corespunzător, responsabilităților sporite, necesitate de înaintarea omenirii pe calea progresului.

Din această perspectivă trebuie făcută distincția între noțiunea de „tinerețe" — care dă expresie, în special caracteristicilor de vîrstă —, și conceptul sociologic „tineret", care presupune considerarea acestuia ca o existență socială de grup. În aceeași ordine de idei, nu pot fi împărtășite opiniile exprimate de o serie de sociologi nemarxiști privind tineretul, care nu au la bază o abordare concret-istorică a acestuia, a cadrului social-economic ce condiționează socializarea și integrarea lui socială, acreditînd ideea că tineretul ar fi la fel în toate țările și orînduirile social-economice, că societatea omenească, în ansamblul ei, este caracterizată de lupta dintre generații. Neștiințifică este și aserțiunea frecvent întîlnită în literatura de specialitate, potrivit căreia tineretul ar reprezenta un grup social omogen. Se ignoră

[1] NICOLAE CEAUȘESCU, *Raport la cel de-al XII-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Editura politică, București, 1979, p. 117.

[2] NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la Congresul al IX-lea al Uniunii Tineretului Comunist, în volumul* „România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate", vol. 5, Editura politică, București, 1971, p. 556.

astfel, deliberat, modul diferit în care contextul social concret-istoric se răsfrînge și influențează diversele categorii de tineret — tineretul muncitoresc, rural, studios etc. — și, implicit, diferențierea atitudinilor și răspunsurilor acestor categorii la acțiunea factorilor socio-economici.

O astfel de abordare face parte din lupta ideologică ce se desfășoară în țările capitaliste pentru atragerea tineretului în cîmpul de influență a diferitelor partide și formațiuni politice, de la cele de extremă dreaptă, pînă la cele de extremă stîngă.

Iată de ce, **analiza critică,** de pe pozițiile materialismului dialectic și istoric, **a mișcărilor sociale ale tineretului capătă o însemnatate teoretică și practică deosebită în societatea contemporană**[3], în determinarea științifică a statutului și rolului social al tineretului și, pe această bază, în orientarea și îndrumarea corespunzătoare a acestuia în cadrul luptelor revoluționare.

Obiectivele fundamentale ale mișcării contemporane de tineret

Fenomenele și problematica evoluției societății omenești, pe plan național și internațional, determină procesele și structurile integrative și participative privind tineretul, statutul și rolul său social, conferind tinerei generații o responsabilitate istorică fără precedent, ca însemnat potențial progresist, revoluționar. Acest potențial se materializează în acțiune revoluționară, în funcție de o serie de factori obiectivi și subiectivi, care diferă de la o țară la alta, de la continent la continent, ca urmare a diferențelor de orînduire social-economică, de condițiile specifice naționale.

În rîndul factorilor obiectivi, un rol important joacă situația economică, raporturile dintre clase și pături sociale, evoluția vieții internaționale. Printre factorii subiectivi, mai importanți sînt cei ce privesc activitatea partidelor comuniste și muncitorești de atragere a tineretului la lupta pentru o lume mai bună și mai dreaptă, gradul de organizare și mobilizare socială a tineretului. Din această perspectivă există diferențe mari între țări, în ceea ce privește obiectivele care stau în fața tinerei generații.

Statutul și rolul social al tineretului în țările socialiste sînt puternic determinate de noile posibilități economice, sociale, politice și educaționale ce-i sînt create pentru o prezență activă, participativă la întreaga dezvoltare națională. În același timp, activitatea bogată a tineretului din aceste țări este în mod pozitiv impulsionată de atenția deosebită acordată tinerei generații de partidele comuniste și muncitorești respective. Ca urmare, principala dimensiune a vocației progresiste a tineretului în aceste țări, a statutului și rolului său social o reprezintă participarea conștientă, responsabilă, la ansamblul eforturilor popoarelor respective, pentru edificarea societății socialiste, pentru o dezvoltare accelerată economică și socială, singura în măsură să asigure formarea multilaterală și armonioasă a personalității tinerilor, un nivel tot mai înalt de cultură și civilizație. Exprimîndu-și, prin activitatea practică, convingerea în superioritatea noii orînduiri, tineretul este totodată conștient de complexitatea și dificultățile pe care le presupune procesul de făurire a unei lumi cu adevărat noi, punîndu-și în valoare energia, entuziasmul, talentul și capacitatea creatoare pentru a învinge aceste dificultăți și a contribui eficient la construirea și perfecționarea societății socialiste.

În țările în curs de dezvoltare, obiectivele fundamentale ale tineretului sînt determinate de probleme vitale ce stau în fața popoarelor respective: lichidarea subdezvoltării, lupta pentru cucerirea și consolidarea independenței naționale, realizarea **programelor de dezvoltare,** eradicarea analfabetismului și pregătirea cadrelor proprii de specialiști în diferite domenii. O atenție deosebită este acordată, în ultimul timp, dezvoltării industriale, avîndu-se în vedere caracterul agrar al acestor țări — consecință a îndelungatei dominații coloniale.

Într-o serie de state în curs de dezvoltare, tineretul este confruntat și cu probleme rezultate din stările conflictuale și războaiele ce au loc în unele zone din Africa, Asia, Orientul Mijlociu și America Latină.

În țările capitaliste dezvoltate, tineretul este confruntat cu profunde și grave probleme, ca: asigurarea dreptului la muncă, accesul la învățămîntul de toate gradele, participarea la decizia socială. Statutul și rolul social al tinerilor din aceste state sînt puternic afectate de accentuarea crizei generale a capitalismului, care a cuprins toate sferele vieții societății. Economiștii occidentali vorbesc tot mai frecvent despre „creșterea zero" în aceste țări. Conform calculelor experților OECD, produsul național brut al celor 24 de țări membre ale organizației cunoaște, în cel mai bun caz, un spor de 0,3 la sută în anul 1980. Se conturează, de asemenea, o continuă creștere a inflației. Această evoluție, în contextul intensificării concurenței monopoliste, al rolului crescînd al statului de menținere și apărare a societății capitaliste prin orice mijloace, inclusiv prin manipularea ideologică și sprijinirea cercurilor celor mai reacționare, determină proletarizarea, pe mai departe, a diferitelor categorii și pături sociale, radicalizarea maselor, lărgirea continuă a bazei sociale a forțelor

[3] Noțiunea de mișcare socială a tineretului se referă la totalitatea acțiunilor, formelor și obiectivelor promovate de tineret în vederea menținerii sau realizării unor schimbări ce afectează societatea în ansamblul ei sau parțial.

ce luptă pentru o lume mai bună și mai dreaptă, pe plan național și internațional. În același timp, ca urmare și a revoluției tehnice și științifice, se accentuează șomajul, acesta transformîndu-se dintr-un fenomen pur economic într-o problemă socio-politică și morală acută a unui număr crescînd de țări capitaliste. Se apreciază că, în prezent, numărul șomerilor depășește cifra record de 20 milioane de oameni în țările membre ale OECD, dintre care 7 milioane sînt tineri sub 25 de ani.

În acest fel, șomajul tinde să devină un mod de viață pentru tînăra generație, „o bombă cu explozie întîrziată", cum este denumit de revista Time. Pe această bază se poate aprecia că se vor agrava efectele sociale și psihologice ale șomajului, atît pentru șomeri, cît și pentru restul societății, printre care depresiunea, teama față de viitor, demoralizarea, disperarea.

Evoluția economiei țărilor capitaliste se răsfrînge și asupra pregătirii profesionale, a sistemului de învățămînt. În acest sens, T. Forstenzer[4] subliniază că criza se materializează în austeritatea bugetelor publice, reduceri masive ale alocațiilor pentru învățămînt și diminuări severe ale perspectivelor de carieră profesională specializată pentru tinerii formați în universități. Se remarcă, în același timp, și unele modificări în concepția burgheziei privind sistemul școlar. T. Forstenzer arată că principala reorientare în materie vizează reducerea rolului învățămîntului superior și dezvoltarea celui post-secundar, cu caracter tehnic. Se urmărește, în acest fel, pe de o parte ca învățămîntul superior să reproducă elita socială burgheză, iar pe de altă parte, să se asigure, în special din rîndul clasei muncitoare și păturilor mijlocii, personalul tehnic necesar, cu o calificare medie.

Deși în majoritatea țărilor capitaliste este stipulat accesul liber la învățămîntul de toate gradele, o serie de bariere de ordin economic, geografic, de sex, îngrădesc posibilitățile de pregătire, în special a tinerilor proveniți din rîndul clasei muncitoare, țărănimii, al păturilor sărace. Ca urmare, marea majoritate a copiilor familiilor înstărite se orientează spre licee, în timp ce tinerii proveniți din rîndul muncitorilor și țăranilor se îndreaptă spre colegii de învățămînt secundar. Ponderea copiilor de muncitori în învățămîntul superior variază, în Europa Occidentală, de exemplu, între 6—15%. Într-o serie de țări, ca Franța și Italia, între 30—50% dintre studenți sînt obligați, din motive economice, să îmbine studiile cu munca, fapt care duce adesea fie la abandonul școlar, fie la prelungirea perioadei de școlarizare, cu evidente consecințe negative privind statutul social, integrarea și participarea lor socială.

Între obiectivele fundamentale ale tineretului de pretutindeni se înscrie și participarea sa la lupta împotriva politicii imperialiste, de forță și dictat, pentru menținerea păcii și securității internaționale, pentru libertate și independență națională, pentru dreptul popoarelor de a-și hotărî singure soarta, fără nici un amestec din afară.

Tineretul versus societatea capitalistă

Fiind un proces de durată, cu determinări social-economice și politice multiple, integrarea și participarea socială a tineretului din țările capitaliste nu se realizează în același fel în toate structurile, existînd din acest punct de vedere numeroase contradicții între cadrul structural existent și înfăptuirea practică a participării, precum și neconcordanțe și necorelări între diferitele structuri integrative și participative.

Totodată, dinamica proceselor integrative și participative relevă diverse grade de realizare, mergînd de la conformare, adaptare și integrare, pînă la refuzul participării sau al normelor și valorile societății capitaliste. De aceea, reacțiile tineretului la factorii economici și social-politici de integrare socială au fost și sînt foarte diferite. În general, în literatura sociologică occidentală aceste reacții au fost definite prin conceptul de contestație, punîndu-se astfel pe prim-plan elementele de revoltă morală, de critică a unor aspecte ale vieții sociale a țărilor capitaliste, în special a autoritarismului statal. Din această perspectivă, conceptul de contestație nu reflectă, în mod corespunzător, ansamblul reacțiilor tineretului față de societatea capitalistă, mai ales latura activă a acestora, vizînd transformarea radicală a structurilor economice, social-politice, morale și culturale perimate și represive.

O evidențiere de ansamblu a acestor reacții trebuie să ia în considerare complexitatea atitudinilor politice ale tineretului față de societatea capitalistă. În acest sens, **reacțiile tineretului din țările capitaliste pot fi structurate în următoarele tipuri**: militantism social; evazionism social; conformism social.

Militantismul social reprezintă totalitatea atitudinilor angajante și a acțiunilor consecvente desfășurate de diferite colectivități de tineret pentru triumful unor idei sau obiective vizînd schimbarea raporturilor și structurilor societății. El s-a manifestat, în special sub forma revoltelor sociale ale tineretului din țările capitaliste, a activității diferitelor organizații de tineret sau grupuri de presiune, precum și sub forma sa degradantă de terorism politic.

[4] THOMAS FORSTENZER, *The Impact of the Economic Crisis on European Universities and Students*, în *Youth and Work*, Report, recomandations and documents of an European regional meeting, Venice, 7—11 November 1977, UNESCO, 1979.

Evazionismul social ar putea fi definit prin totalitatea atitudinilor și acțiunilor unor colectivități ale tineretului de protest și refuz față de structurile, formele și valorile orînduirii capitaliste, manifestate prin evadare din realitatea vieții societății și promovarea unor forme alienate de existență socială.

Printre formele sale cele mai importante se înscriu mișcarea hippy și derivatele acesteia, proliferarea sectelor religioase și cvasireligioase, care se adresează îndeosebi tinerilor, folosirea drogurilor.

Conformismul social este dat de totalitatea atitudinilor și acțiunilor unor colectivități ale tineretului care reflectă integrarea și acceptarea conștientă sau necritică, de către acestea a structurilor, normelor și valorilor societății capitaliste. El se manifestă, în special, prin indiferentismul politic și prin conservatorism.

Revoltele sociale de tineret din țările capitaliste, din perioada 1960—1970, cu toate fluctuațiile și limitele lor, s-au caracterizat printr-o poziție anticapitalistă și antiimperialistă, reflectată în ideile și lozincile promovate — care depășeau spațiul revendicărilor specifice, punînd cu acuitate în discuție căile și mijloacele de transformare radicală a orînduirii capitaliste —, precum și în formele și mijloacele acțiunii politice.

Prin caracterul lor anticapitalist și antiimperialist, revoltele tineretului au contribuit la lărgirea terenului luptelor sociale, au avut consecințe pozitive asupra forțelor **progresiste și democratice.** Ele au determinat importante schimbări de optică în poziția unor partide comuniste și muncitorești față de modul de abordare și atragere a tineretului, în general, și a studenților, în special, la lupta politică, revoluționară.

Revoltele sociale ale tineretului au scos în evidență necesitatea unei permanente activități politico-ideologice a forțelor revoluționare și progresiste, mai ales comuniste, în rîndul tinerei generații. Acest lucru se dovedește cu atît mai necesar cu cît statutul și rolul de tineret, de studenți **are o natură temporară,** ceea ce face ca, în evoluția dialectică a generațiilor, socializarea și integrarea noilor categorii de tineret să se desfășoare în contextul unor noi condiții social-economice și politice, activismul lor social depinzînd în mare măsură de capacitatea ideologică de a descifra, în mod corespunzător, tendințele de dezvoltare a societății respective. Această preocupare a partidelor comuniste și muncitorești dobîndește o valoare deosebită mai ales în perioadele de reflux al acțiunilor revoluționare, de acalmie politică, cînd anumite categorii de tineret, deziluzionate de unele eșecuri temporare ale mișcărilor sociale, sînt tentate să opteze pentru forme alienate de luptă, de genul terorismului sau să caute refugiu în diferitele tipuri de evazionism social.

Revoltele tineretului au scos în evidență și o serie de slăbiciuni și limite ale acestora. Unele au caracter obiectiv, fiind legate de natura tranzitorie a statutului și rolului social de tineret sau studenți. Pe măsura evoluției generațiilor, sub influența factorilor economici, politici, ideologici și culturali, au loc importante mutații în compoziția socială a tineretului muncitoresc, rural, studios, în concepțiile, psihologia și atitudinile diferitelor categorii de tineret. În ceea ce privește mișcările studențești, în rîndul factorilor obiectivi se înscrie și slaba lor legătură cu procesul de producție și, în consecință, cu clasa muncitoare, cu concepțiile, obiectivele și formele sale de luptă.

Între factorii subiectivi, care au determinat anumite slăbiciuni și limite ale revoltelor sociale ale tineretului, mai importanți sînt: absolutizarea spontaneității, a formelor neorganizate de luptă; absența unei ideologii și a unui program de acțiune bine definite; predominarea curentelor politice stîngiste.

Revoltele sociale ale tineretului au evidențiat imposibilitatea desfășurării pe termen lung a unor acțiuni bazate, în mod esențial, pe spontaneitate. Absolutizarea acesteia, a acționismului a dus la fărîmițarea politico-organizatorică a mișcării, la o izolare crescîndă față de lupta clasei muncitoare, la imposibilitatea elaborării unei tactici și strategii bazate pe o ideologie clară.

Cu toate slăbiciunile și limitele lor, revoltele sociale ale tineretului din țările capitaliste au pus o problemă istorică și precisă în fața clasei muncitoare, a partidelor sale politice: necesitatea stabilirii unei platforme de luptă și a unui raport organizat cu diferitele categorii de tineret, pornindu-se de la concluzia că acestea reprezintă un subansamblu nou, socialmente original, al forțelor de producție. Atragerea tineretului în cîmpul de acțiune revoluționară a clasei muncitoare ar dobîndi astfel o dublă importanță: ar spori și lărgi, pe de o parte, frontul forțelor antimonopoliste și antiimperialiste, iar pe de altă parte ar ajuta mișcarea de tineret să se debaraseze de slăbiciunile și limitele sale.

Partidul Comunist Român, secretarul general al partidului nostru au dat, în repetate rînduri, o apreciere pozitivă luptelor sociale ale tineretului din țările capitaliste, subliniind necesitatea sprijinirii și orientării lor corespunzătoare. În acest sens, tovarășul Nicolae Ceaușescu arăta: „Chiar dacă, în unele împrejurări, mișcările de tineret cuprind curente variate, păreri și concepții diferite, în ansamblu ele au un important rol pozitiv, servesc progresului societății, luptei antiimperialiste“.

---

[5] NICOLAE CEAUȘESCU, *România și securitatea europeană*, în „Probleme ale păcii și socialismului“, nr. 6/1969, p. 27.

COLOCVIUL NAȚIONAL DE PEDAGOGIE

Sub egida Ministerului Educației și Învățământului și a Academiei de științe sociale și politice, Institutul de cercetări pedagogice și psihologice a organizat Colocviul național de pedagogie cu tema: **Modalități de integrare a învățământului cu producția în vederea optimizării pregătirii forței de muncă.** Colocviul a avut loc în zilele de 22—23 decembrie 1980, la Universitatea București.

La colocviu au participat tovarășa **Aneta Spornic,** ministrul educației și învățământului, acad. **Gheorghe Mihoc,** președintele Academiei Republicii Socialiste România, acad. **Ladislau Banyai,** vicepreședintele Academiei de Științe Sociale și Politice, alți oameni de știință, cadre din învățământul superior și cercetători din toate centrele universitare, specialiști din producție și cadre didactice din învățământul general și liceal.

Lucrările colocviului s-au desfășurat în ședința plenară și pe următoarele secții:

1 — Perfecționarea conținutului învățământului din perspectiva obiectivelor pregătirii forței de muncă.

2 — Optimizarea tehnologiilor de instruire.

3 — Integrarea învățământului cu cercetarea și producția și pregătirea forței de muncă.

4 — Orientarea școlară și profesională a tineretului.

5 — Pregătirea și perfecționarea psihopedagogică a personalului didactic.

6 — Metodologia procesului recuperării complexe a handicapaților; conținut și tehnici de lucru pentru integrarea socioprofesională a copiilor și tinerilor cu deficiențe.

7 — Probleme specifice ale activității educative în casele de copii.

La ședința plenară au prezentat comunicări: acad. Gh. Mihoc, președintele Academiei Republicii Socialiste România, acad. Radu Voinea, rectorul Institutului politehnic din București, prof. univ. dr. George Ciucu, membru corespondent al Acad. R.S.R., rectorul Universității București, prof. univ. dr. George Văideanu de la Universitatea „Al. I. Cuza" din Iași, conf. univ. dr. Virgiliu Radulian, directorul I.C.P.P., dr. Emilian Dimitriu, șef de laborator la I.C.P.P. și dr. Alexandru Gheorghiu, șef de laborator la I.C.P.P.

De asemenea, s-au organizat mese rotunde pe următoarele probleme:

— Rolul educației prin muncă și pentru muncă în dezvoltarea personalității comuniste.

— Orientări de perspectivă în domeniul resurselor materiale ale procesului de învățământ.

— Optimizarea performanțelor umane prin sisteme de recuperare psihoterapeutică.

— Dezvoltarea creativității, obiectiv prioritar al învățământului.

În cuvîntul rostit la ședința plenară, tovarășa Aneta Spornic, ministrul educației și învățământului, a explicat pe larg semnificația noii calități pe care trebuie să o realizeze învățământul în etapa actuală a dezvoltării țării noastre, implicațiile caracterului de masă al învățământului, legat de rolul său ca principal factor de pregătire a forței de muncă. S-a subliniat necesitatea ca cercetarea pedagogică și psihologică să ofere mai operativ școlii soluții riguros fundamentate care să asigure pregătirea întregului efectiv de elevi pentru activitatea de producție și pentru activitatea socială, pregătire fără de care absolventul nu poate deveni un membru util și eficient al societății viitoare. Trebuie găsite mijloacele și tehnologiile didactice cele mai eficiente care să asigure succesul pentru întreaga masă a elevilor, creșterea randamentului procesului de învățare.

Tovarășa ministru Aneta Spornic s-a referit pe larg și la necesitatea abordării complexe, interdisciplinare, a problematicii integrării învățământului cu cercetarea și producția, a elaborării unor soluții și modele care să poată fi implementate și generalizate. De asemenea, s-a subliniat cerința de a se imprima cercetării pedagogice și psihologice un și mai pronunțat caracter prospectiv, pentru a se rezolva din timp problemele de fond ce se pun în perspectiva generalizării învățământului de 12 ani, a caracteristicilor și exigențelor societății viitoare pentru care pregătim tînăra generație, precum și unele cerințe referitoare la o mai largă participare și integrare a cercetării pedagogice în perfecționarea neîntreruptă a învățământului.

Comunicările susținute și dezbaterile din secții și de la mesele rotunde au permis conturarea mai clară a unor poziții teoretice privind formarea forței de muncă, precum și elaborarea unor soluții practice, apte să asigure optimizarea acestui proces, Așa, de pildă, s-a considerat necesară extinderea conceptului de „educație prin muncă și pentru muncă" la „educație prin muncă pentru viață", ca bază pentru modelarea unei personalități mai complexe, cu orientări extinse.

Din perspectiva principiului integrării învățământului cu cercetarea și producția, conceptul de educație prin muncă dobîndește semnificații noi, în sensul că, departe de a se reduce la formarea deprinderilor practice, acordă o însemnătate deosebită pregătirii științifice, tehnice și economice, precum și dezvoltării — la nivelul personalității — a componentelor morale ale muncii.

S-au prezentat de asemenea o serie de soluții practice privind :

— restructurarea conținutului învățămîntului obligatoriu de 12 ani din perspectiva competențelor pe care trebuie să le dobîndească absolvenții pentru satisfacerea exigențelor dezvoltării societății noastre ;

— diversificarea modalităților de instruire pe ansamblul sistemului de învățămînt în scopul realizării structurii forței de muncă pe care o implică revoluția științifică-tehnică din deceniul al IX-lea și dezvoltarea economico-socială a țării noastre ;

— ridicarea nivelului științific, tehnologic și tehnic al practicii comasate prin implicarea directă a profesorilor care predau științele fundamentale și disciplinele tehnologice în îndrumarea activității practice a elevilor ;

— implementarea în procesul de învățămînt a unor tehnologii de instruire care asigură sporirea eficienței acestuia în condițiile unui învățămînf de masă cu durată prelungită.

În încheierea dezbaterilor, într-o atmosferă însuflețită, participanții la colocviu au adoptat textul unei telegrame adresate tovarășului **NICOLAE CEAUȘESCU,** secretar general al Partidului Comunist Român, președintele Republicii Socialiste România, prin care se angajează să muncească cu abnegație pentru aplicarea în viață a hotărîrilor celui de-al XII-lea Congres al partidului și ale Congresului educației și învățămîntului, cu privire la pregătire temeinică a forței de muncă, politehnizarea și integrarea strînsă a învățămîntului cu cercetarea și producția, pentru ca școala să-și îndeplinească — la nivel calitativ superior — nobila ei misiune de principal factor de cultură și civilizație, de formare a omului nou, constructor conștient și devotat al socialismului și comunismului.

ECATERINA CSENGERI

RELAȚIA DINTRE CERCETARE ȘI PRACTICA ÎN EDUCAȚIE

Toate țările din lume au creat în interiorul sistemelor lor de învățămînt structuri de cercetare : institute naționale, centre, laboratoare, unități experimentale. Aceasta exprimă o importantă cerere de cercetare pedagogică. Este însă cercetarea pedagogică, prin organizarea, orientarea și produsele sale, adecvată acestei cereri ?

Întrebarea și-o pune probabil multă lume, din moment ce ea a constituit tema unei reuniuni organizate de UNESCO la București între 10 și 15 noiembrie 1980, cu tema „Cercetarea și practica în educație". Problematica discutată a fost grupată astfel :

1) **Importanța și eficacitatea cercetării pedagogice.** În legătură cu acest subiect, participanții reprezentînd 17 țări printre care și România, au reținut unele contribuții remarcabile ale cercetării pedagogice : întreține nevoia unei consultări din partea celor care decid ; dezvoltă o atitudine novatoare și adaptativă din partea personalului didactic ; schimbă rolul pur academic al universităților ; permite o comunicare mai rațională cu alte sectoare (economic și cultural). Dar aceste realizări sînt încă departe de tipul de cercetare pe care-l așteaptă beneficiarii ; cercetarea furnizează multe produse inutilizabile (datorită preocupării exclusive pentru teme de interes personal, a limbajului pretențios și inaccesibil, a complicării metodologiei etc.) și, în general, consumă prea mult timp și prea multe mijloace față de rezultatele obținute.

2) **Identificarea obstacolelor la un impact decisiv al cercetării pedagogice :** formularea neclară sau contradictorie a nevoilor de cercetare pedagogică ; inconsecvența politicienilor și administratorilor în solicitarea cercetării : lipsa de sinteze, utile conducerii învățămîntului, lipsa de comunicare între cercetători și beneficiari, între cercetători și profesori ; accent excesiv pe difuzarea scrisă a rezultatelor, fără o pătrundere reală în practica pedagogică.

3. **Propuneri de soluții** pentru o mai bună utilizare a cercetării pedagogice ; organizarea unor programe de inițiere și motivare a personalului didactic în favoarea cercetării ; inițierea cercetătorilor în problemele deciziei și în utilizarea unui limbaj mai direct, de popularizare ;

organizarea de contacte permanente între beneficiari și cercetători ; introducerea unui sistem de evaluare continuă și autoevaluare a cercetărilor ; angajarea cercetătorilor la luarea deciziilor.

Cu mici excepții, sînt propuneri care se reiau la diverse reuniuni naționale sau internaționale. Rămîne însă o întrebare la care nici concluziile acestei reuniuni nu ne dau un răspuns satisfăcător : cine este dator să preia și să valorifice rezultatele cercetării pedagogice ? cercetătorii spun că este de datoria beneficiarilor, care trebuie să știe cum să exploateze un raport, iar beneficiarii se plîng că sînt bombardați cu o literatură pedagogică pe care nu ajung niciodată să o descifreze. Participanții la reuniunea de la București s-au întrebat dacă nu ar fi oportună formarea unor intermediari care să sintetizeze datele cercetărilor într-o formă imediat asimilabilă în procesul de decizie.

În sfîrșit, reuniunea a fost interesantă și prin expunerile individuale ale participanților. Dintre acestea, credem că este interesantă prezentarea, fie și în rezumat, a punctelor de vedere exprimate de unii specialiști români.

În raportul

„PREMISE PENTRU CREAREA UNUI MECANISM SUSCEPTIBIL SĂ ARTICULEZE CERCETAREA CU PRACTICA ÎN EDUCAȚIE",

prof. univ. **George Văideanu** își propune să ofere răspuns la întrebarea : care este mecanismul (sau strategia) capabil să accelereze aplicarea în procesul instructiv-educativ a rezultatelor furnizate de cercetarea în educație ? Cum pot fi, pe de o parte, stimulte inovările spontane, iar pe de altă parte, eliminate decalajele dintre cercetare și practica în educație.

Autorul abordează problemele la nivelul comunității mondiale. El pornește de la constatarea expansiunii și intensificării cercetării pedagogice — determinate de creșterea rolului educației în dezvolarea societăților contemporane și de dimensiunile noi ale sistemelor educaționale — de la luarea în considerare a succeselor obținute de cercetare și, totodată, a relațiilor încă deficitare dintre cei trei factori (cercetare, decizie, practică educațională) responsabili de calitatea proceselor educaționale. Astfel, recurgînd la opiniile unor specialiști, autorul relevă că relațiile dintre cercetători și utilizatori nu sînt caracterizate printr-o cooperare productivă, ci, mai degrabă, prin oarecare neînțelegere și denigrare reciprocă (A. Yates) ; în comunicarea dintre cercetători și factorii de decizie se manifestă distorsiuni : primii se plîng că în elaborarea deciziilor nu se ține seama de rezultatele muncii lor, iar ceilalți reproșează cercetătorilor că nu le furnizează o informație pertinentă și exprimată într-un limbaj clar, precis (G. Carron) ; majoritatea învățătorilor și profesorilor nu beneficiază de o pregătire de bază în domeniul cercetării și de aceea înțeleg anevoie rapoartele de cercetare și mai ales aparatul statistico-matematic pe care îl cuprind (G. de Landsheere) ; caracterul quasi-experimental și abordarea superficială a problemelor ce caracterizează majoritatea pretinselor investigații pedagogice, dificultatea reproducerii și a multiplicării variabilelor dificil de manipulat în interacțiune constantă, întreținatitudinea sceptică a beneficiarilor (R. Myers) ; în absența structurilor, a principiilor și metodelor moderne, confirmate de practică, gestiunea cercetării științifice rămîne deschisă unor norme care intră cîteodată în contradicție cu metodologia științei moderne și cu psihologia creatorului de știință, cu ideile de flexibilitate, randament și feed-back (G. Văideanu).

În vederea întocmirii strategiei susceptibile să valorifice deplin rezultatele cercetării și, încă mai mult, să angajeze cercetarea în pregătirea (concepția), analiza (verificarea) și implementarea unei reforme a educației, în conformitate cu posibilitățile și resursele sale specifice, autorul propune următorul demers :

1) Precizarea naturii problemei : integrarea în practică a rezultatelor cercetării înseamnă promovarea unor noi valori pedagogice și, în consecință, transformarea nu numai a unui anumit element al sistemului didactic, ci și a unui context (mentalități, stil etc.). Iată de ce este necesar să se acorde atenție informării, formării și obținerii adeziunii cadrelor didactice pentru inovația pedagogică, ca și sprijinirii lor pentru a o integra creator în sistemul propriu de muncă.

2) Identificarea decalajelor (de ordin psihologic, pedagogic, cultural și al limbajului) dintre cercetători și educatori sau dintre cercetători și administratori, a carențelor din formarea cercetătorilor și educatorilor, a lacunelor din rețeaua de difuzare a rezultatelor etc.

3) Realizarea unui inventar deschis al rezultatelor obținute de cercetare (selectare și grupare, analiză, corelare cu rezultatele obținute în alte țări, compararea cu trebuințele educației) și punerea lui la dispoziția cercetătorilor, administratorilor și cadrelor didactice, în vederea sensibilizării lor față de inovare și adoptarea inovațiilor pedagogice.

4) Precizarea căilor, metodelor și mijloacelor de apropiere între cercetarea pedagogică și practica educativă. Aici se vizează nivelul politicii educaționale și este necesar să fie soluționată problema esențială : cine poate să implanteze un me-

canism eficace într-un sistem centralizat sau descentralizat? Desigur, cercetătorii și educatorii au îndatorirea să participe la elaborarea și folosirea unui asemenea mecanism, dar rolul principal revine responsabililor educației, care asigură eficacitatea și coerența politicii în domeniul respectiv. În acest sens, autorul oferă un ansamblu de măsuri la nivelul cercetării (ameliorarea recrutării și a pregătirii și perfecționării cercetătorilor, asocierea lor permanentă cu cadrele didactice), la nivelul practicii (ameliorarea formării filosofice și psihopedagogice a educatorilor, stimularea schimburilor de experiență și a inovării spontane în școli, recompensarea educatorilor care participă la elaborarea și generalizarea noilor modele didactice etc.) și la nivelul administrației (participarea efectivă la lansarea proiectelor de cercetare și analiza rezultatelor, efectuarea de stagii în institutele de cercetări pedagogice, asocierea cercetătorilor la gestiunea învățămîntului etc.).

În raportul

„TEORIE ȘI PRACTICĂ ÎN INOVAREA PEDAGOGICĂ ȘI ADOPTAREA INOVAȚIILOR DE CĂTRE ÎNVĂȚĂMÎNT",

conf. univ. dr **Virgiliu Radulian** și dr. **Emilian Dimitriu** subliniază că:

1) În literatura de specialitate și în practica educațională din diferite țări există numeroase modalități de abordare a relațiilor dintre științele educației — în special în zona lor fierbinte, constituită de cercetarea pedagogică — instanțele politice și personalul didactic. Acești trei factori conlucrează într-o oarecare măsură, dar modalitățile de a gîndi și acționa separat, reproșurile și uneori descurajările reciproce nu sînt mai prejos decît actul însuși al cooperării. Autorii consideră că asemenea situație, ce diminuează contribuția cercetării la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului, își are cauzele în fiecare dintre factorii amintiți, mai ales în firava lor cunoaștere și înțelegere reciprocă și în carențele solidarității și responsabilității tuturor pentru progresul educației și învățămîntului. Nu se poate vorbi de o penurie de idei, de teorii și soluții care își propun să înlăture deficiențele și să promoveze strategii de abordare a punctelor de vedere și de concertare a acțiunilor pe acest tărîm, dar bogatul fond ideatic și procedural ce stă la dispoziția sistemelor de învățămînt este izvorît mai mult din fantezie științifică, privire laterală asupra realului și optimism exagerat, decît dintr-o temeinică analiză a resurselor (umane, tehnico-materiale, financiare și a timpului) și din adaptarea creatoare a gestiunii științifice la învățămînt. Această apreciere este atestată de reacțiile de incompatibilitate și de respingere pe care nu rareori școala le manifestă cînd încearcă să asimileze produsele cercetării.

Autorii au în vedere una din căile fecunde de elaborare a „strategiilor pe măsură" privind optimizarea intercomunicării cercetare pedagogică — practică instructiv-educativă și anume adoptarea „demersului din aproape în aproape", altfel spus apropierea, confruntarea și îmbogățirea reciprocă a teoriei și practicii despre inovare și adoptarea inovațiilor în învățămînt. Dar, acest demers capătă atributele preciziei, verificabilității și perfectibilității numai prin construirea, probarea, generalizarea și continua îmbunătățire a unor modele operaționale, datorită cărora teoria devine mereu mai validă, iar practica mereu mai luminată.

Activitatea din ultimul deceniu a Institutului de cercetări pedagogice și psihologice a făcut progrese tocmai pe această cale. Modelul care a călăuzit-o, i-a impus restructurări succesive, care s-au însoțit de schimbări substanțiale în sistemul de relații cu beneficiarii, care sînt în același timp și principalii factori cooperanți.

Iată principalele schimbări produse în sistemul menționat:

1) La nivelul cercetării:

— Înțelegerea mai profundă a comenzii sociale cu privire la educație și învățămînt prin corelarea strînsă a prevederilor din documentele de partid cu realitatea din școli, cu potențialul institutului și experiența sa.

— Accentuarea preocupărilor pentru cercetările-acțiune, datorită cărora forța ecranelor artificiale dintre cercetare, administrație și personalul didactic este atenuată.

— Efortul de înlăturare a elementelor neopozitiviste din cercetare prin armonizarea „explicării" cu „înțelegerea" la diferite niveluri (obiecte, teorie, metateorie).

— Diversificarea și concretizarea formelor de finalizare a cercetărilor (îndrumări metodice, manuale, criterii, indici și instrumente de evaluare și autoevaluare, modele de instruire, teste și scale, fișe de lucru, mijloace de învățămînt etc.), care sînt direct utile personalului didactic.

— Intensificarea procesului de difuzare a rezultatelor cercetărilor pe cît mai multe căi și îndeosebi prin expuneri, demonstrații, sesiuni științifice, dezbateri în cadrul acțiunilor de perfecționare la nivel local.

— Adoptarea măsurilor pentru expansiunea și integrarea cercetărilor psihopedagogice din întreaga țară, în gestiunea științifică a institutului.

2) La nivelul administrației:

— Fortificarea climatului de încredere și respect reciproc, a stilului de cooperare fecundă cu cercetarea, a atitudinilor de stimulare, promovare și sprijinire pe care le manifestă Ministerul Educației și Învățămîntului și inspectoratele școlare față de institut.

— Participarea nemijlocită a ministrului Educației și Învățămîntului la întîlniri de lucru cu cercetătorii, la proiectarea investigațiilor și la difuzarea rezultatelor acestora în rîndul cadrelor didactice.

— Implicarea cadrelor din minister și de la inspectoratele școlare în desfășurarea și evaluarea cercetărilor.

3) La nivelul școlilor :

— Armonizarea în viața școlilor a priorității acordate activităților prin care se îndeplinesc obiectivele cu autonomia, colegialitatea, controlul, deschiderea, flexibilitatea, relațiile externe, congruența și cooperarea.

— Cultivarea de către directorii de școli a „atracției pentru putere", adică a preocupării constante, sistematice și generoase de a influența subalternii, de a le insufla sentimentul forței și al responsabilității, al spiritului de echipă și de a le stimula capacitatea de creație, de inovare.

— Orientarea inovării pedagogice spre practică și promovarea unei strategii de inovare care ține seama de riscul eșecului, de pseudosucces, de șansele de reușită, de eforturile și cheltuielile necesare, soluționînd inovatorului un grad înalt de disciplină și o finalizare concretă, eșalonată în timp.

Dr. **Cezar Bârzea**

(Urmare din pag. 31)

Spre încheiere, cîteva cuvinte despre locul pe care-l ocupă scriitorii în manualele discutate. Camil Petrescu susținea, nu fără temei, că este foarte greu să introduci un scriitor în manuale, dar o dată introdus, este aproape imposibil să-l mai evacuezi. Care este situația în manualele de astăzi ? S-au adus, ce-i drept, îmbunătățiri substanțiale, așa cum am mai arătat, prin introducerea unor opere de O. Goga, D. Bolintineanu, Șt. O. Iosif, V. Voiculescu etc. ; în schimb, scriitori de seamă ca L. Rebreanu, I. Slavici, Al. Macedonski, B. Ștefănescu-Delavrancea ș.a. sînt lăsați la o parte (în timp ce Geo Bogza, de exemplu, este prea amplu prezentat).

Persistă și în manualele actuale lecturi greu accesibile elevilor, unele mediocre, slab realizate artistic : „Hunedoara", „Ostașului", „Tare-i forța omului" etc. În locul fragmentului din „Amintiri din copilărie" la clasa a VII-a putea fi introdus unul din basmele lui Ion Creangă, iar drama istorică putea fi reprezentată poate mai bine decît prin „Vlaicu-Vodă" de „Apus de soare" a lui Barbu Ștefănescu-Delavrancea.

În concluzie, credem că este oportun să se analizeze mai atent programele și manualele de lecturi literare din clasele gimnaziale, cu accent deosebit asupra literaturii actuale. Iar pentru ca manualul să corespundă mai bine menirii sale, sîntem de părere că el trebuie întocmit de profesori care lucrează efectiv la catedră, la clasele gimnaziale, pentru că numai aceștia pot cunoaște în amănunțime cerințele unei astfel de lucrări. În sfîrșit, pentru îmbunătățirea muncii de redactare a manualelor socotim îndreptățită propunerea să se instituie concurs în acest scop, știut fiind faptul că competiția aduce un spor de calitate.

(Urmare din pag. 52)

Formarea și perfecționarea sînt deci genuri de activitate strîns înrudite, care se dezvoltă din același trunchi comun — *educația permanentă* și care se împletesc în mod unitar. În consecință : formarea și perfecționarea constituie elemente componente ale unui singur proces complex de pregătire profesională, care, în condițiile revoluției tehnico-științifice actuale, are un caracter permanent și sistematic.

Structurată în opt capitole, lucrarea cuprinde o problematică distribuită pe o arie largă, pe aspecte ca : formarea și perfecționarea profesională în procesul muncii în condițiile revoluției științifice-tehnice contemporane ; cerințele de formare și perfecționare profesională pe baze științifice ; pregătirea profesională la locul de muncă și în cadrul îndeplinirii funcției ; integrarea la locul de muncă ; sedințele ca formă a pregătirii profesionale : experiența profesională ; cadrul organizațional al pregătirii și perfecționării profesionale.

Așa cum anunță și autorul, lucrarea se adresează atît slujitorilor școlii, cît și lucrătorilor din unități economice (cadre de conducere de la toate nivelurile, specialiști din compartimentele funcționale ș.a.) cu atribuții pe linia formării și perfecționării profesionale.

Autorul lucrării face și unele propuneri pertinente cu privire la ameliorarea activității instituțiilor de învățămînt, în condițiile în care acestea desfășoară atît activități didactice, cît și activități productive în mod nemijlocit. Astfel, cu privire la buna organizare a muncii în atelierul-școală se propune a se avea în vedere aplicarea unor metode moderne de pregătire și desfășurare a planului de producție, aprovizionarea tehnico-materială, respectarea regulilor de disciplină, utilizarea eficientă a timpului de lucru. Tot în această ordine a propunerilor apreciem ca fiind judicioase considerentele privind necesitatea includerii în pregătirea tuturor factorilor care răspund de formarea și perfecționarea profesională a unor cunoștințe de „pedagogie organizațională" (p. 142), cum numește autorul ramura științifică ce studiază procesele educaționale care au loc în cadrul organizațional al unităților economice și social-culturale.

În ansamblu, lucrarea se remarcă prin caracterul său științific, ea fiind rezultatul unei ample informații științifice de specialitate, al unor cercetări experimentale și observații personale de lungă durată și al unor elaborări teoretico-practice cu largi posibilități de aplicare. Problemele tratate de autor nu privesc doar un anumit domeniu, un sector îngust sau o anumită ramură economică, ci, folosind instrumentele științifice, lucrarea îmbrățișează întreaga arie a formării și perfecționării profesionale în procesul muncii, dînd desigur atenția cuvenită ramurilor de vîrf ale economiei, ramuri care exprimă cu preponderență progresul științific-tehnic contemporan.

Deși autorul este implicat nemijlocit în rezolvarea problemelor pe care le elaborează, prin funcția de conducere pe care o deține pe acest profil, problemele puse în discuție sînt tratate din punct de vedere al cercetătorului, care prezintă rezultatele investigațiilor sale științifice, sintetizează experiența îndelungată cîștigată în această muncă, prezintă și demonstrează concluzii originale de o reală valoare științifică și cu largi deschideri spre modernizarea acestui domeniu de activitate.

În încheiere, ne declarăm de acord și cu aprecierea autorului că «practica pregătirii în procesul muncii este veche „de cînd lumea", în timp ce teoria științifică a acestui gen de acțiune umană este abia *în faza inițială de constituire*». Se impune să recunoaștem, în spiritul probității științifice, că lucrarea elaborată de tovarășul dr. Constantin Preda aduce o valoroasă contribuție la așezarea pe baze științifice a activității de pregătire și perfecționare profesională în procesul muncii, la constituirea unui nou capitol al pedagogiei științifice, în viziunea educației permanente. Stilul clar, mesajul precis, modul de exprimare științific, fac ca lucrarea să fie citită cu interes și plăcere.

Perfecționarea profesională

În spiritul concluziilor care s-au desprins de la Plenara C.C. al P.C.R. din 14—15 octombrie 1980, unde tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului a subliniat necesitatea acordării unei atenții sporite ridicării calificării profesionale a forței de muncă în concordanță cu noile cerințe și achiziții ale științei și tehnicii, a avut loc, în prezența ministrului educației și învățămîntului, tovarășa prof. univ. dr. Aneta Spornic o consfătuire de lucru organizată de Ministerul Educației și Învățămîntului cu ministerele economice, organele centrale și comitetele executive ale consiliilor populare județene privind perfecționarea pregătirii profesionale a personalului muncitor din economie. Conținutul și modul de realizare a activității de perfecționare au fost analizate în contextul hotărîrilor Congresului al XII-lea al partidului și al Legii nr. 2/1971, privind perfecționarea pregătirii profesionale a personalului din economie și administrația de stat.

Raportul prezentat de Ministerul Educației și Învățămîntului și luările de cuvînt ale reprezentanților ministerelor, centralelor și ale unor întreprinderi au arătat că s-a creat *cadrul organizatoric corespunzător pentru ridicarea gradului de calificare profesională, tehnică și științifică a tuturor oamenilor muncii în pas cu cerințele dezvoltării economico-sociale a țării.*

Conform răspunderilor stabilite prin lege, coordonatorul întregii acțiuni de perfecționare este Ministerul Educației și Învățămîntului. El este cel care a elaborat metodologii de perfecționare pe baza cărora ministerele, centralele și întreprinderile au realizat o mare diversitate de planuri, programe și tematici-cadru, ce au cuprins în sistemul național de perfecționare aproape 9 milioane de oameni ai muncii.

Privită în mod diferențiat în funcție de cerințele fiecărei categorii din rîndul personalului muncitor, *problema calificării, policalificării, polideservirii* a constituit axa principală a dezbaterilor din cadrul consfătuirii, ocazionînd în același timp un veritabil schimb de experiență.

Forma principală a activității de perfecționare a constituit-o *instruirea la locul de muncă*, care datorită caracterului ei practic-aplicativ, a cuprins peste 92 la sută din personalul muncitor.

În urma acțiunii de perfecționare s-au înregistrat evidente îmbunătățiri, așa după cum se constată și din expoziția organizată cu acest prilej, optimizîndu-se indicatorii de producție, calitate, productivitate, consum și costuri, cunoscîndu-se aprofundat și aplicîndu-se noul mecanism economico-financiar în sporirea beneficiilor. Dar, după cum a arătat atît raportul Ministerului Educației și Învățămîntului, cît și în luările de cuvînt în domeniul abordat există numeroase lipsuri.

De aceea, ministrul educației și învățămîntului, în concluziile consfătuirii, a transmis *sarcini și orientări* în vederea eliminării acestora pentru ca acțiunea de perfecționare să se desfășoare pe coordonatele stabilite în funcție de comandamentele viitorului cincinal. Astfel :

1. *Intreaga acțiune de perfecționare trebuie să fie orientată spre nevoile producției din fiecare unitate economică sau instituție pentru îndeplinirea indicatorilor de productivitate, de calitate, de consum de materiale și energie, în concordanță cu progresul tehnic și cu noul mecanism economico-financiar.*

Se impune astfel îmbunătățirea conținutului programelor-cadru ale ministerelor și centralelor cît și al conținutului programelor anuale de perfecționare ale întreprinderilor.

2. Se cere urmărirea *modului cum se asigură realizarea programelor și se respectă metodologia de desfășurare a activității de perfecționare.*

3. Trebuie *accentuat aportul instituțiilor de învățămînt superior și cercetare științifică, proiectare și inginerie tehnologică* la elaborarea programelor-cadru de perfecționare, la perfecționarea personalului muncitor din economie.

4. Este necesar ca ministerele, centralele și întreprinderile să ia *măsuri ferme* pentru întărirea, la toate nivelurile, a *ordinii și disciplinei* în ce privește respectarea obligațiilor ce revin în domeniul perfecționării *cadrelor de conducere și fiecărui om al muncii.*

Va trebui să se aplice prevederile legale privind *promovarea în funcții și categorii superioare după rezultatele obținute în activitatea de perfecționare.*

Forma de perfecționare și promovare a cadrelor didactice, inclusiv a personalului didactic care predă disciplinele tehnice și tehnologice o va constitui susținerea gradelor didactice ; înscrierea la grade se va face selectiv, pe baza interesului învățămîntului. Inginerii-profesori și maiștrii-instructori vor face un curs intensiv de metodologie didactică și cunoștințe de pedagogie, după care se vor perfecționa în unități de producție, cercetări sau în instituții de proiectări, participînd efectiv la realizarea sarcinilor de plan ale unității respective.

5. Se impune să fie luate măsuri pentru *organizarea unor acțiuni sistematice de îndrumare metodologică și control a realizării planurilor și programelor de perfecționare.*

Aceasta va fi efectuată de Ministerul Educației și Învățămîntului, care împreună cu ministerele economice, U.T.C., U.G.S.R., unitățile economice, organele județene și alte organe de sinteză vor asigura și cadrul unitar al desfășurării acțiunii de perfecționare.

MAGDALENA VASILESCU

Conferința șefilor secțiilor de învățămînt de la Praga

Între 22 și 28 septembrie a.c., a avut loc la Praga cea de a XI-a Conferință a șefilor secțiilor de învățămînt din capitale de țări socialiste europene care a dezbătut unele aspecte ale modernizării și optimizării învățămîntului.

Participanții la dezbateri au înfățișat preocupările existente în țările respective pentru fundamentarea științifică a activității instructiv-educative, modernizarea și creșterea eficienței acesteia, în concordanță cu cerințele dezvoltării economico-sociale.

Ceea ce s-a desprins ca o notă comună din discuții a fost nevoia de înnoire, efortul de a găsi un răspuns, o soluție la problemele complexe cu care se confruntă învățămîntul și educația în condițiile dinamismului societății socialiste, ale luptei pentru formarea omului nou, caracterizat printr-o înaltă profesionalitate, capabil să se adapteze cu ușurință la schimbările care au loc în știință și tehnică, în lumea

ANDREI NOVAK : Evaluating teaching units

The author suggests deffinitions for some terms often used in evaluation : efficiency, quality, progress, evaluation criteria and indices. As regards the evaluation of the teaching units that includes : resources, pupils'results, teachers' rezults, results scored in using the material and financial basis and in self-endowment, results scored in the management of schools as well as the results obtained by the school-leavers. The article contains also an evaluation card under experimentation.

VOICU LĂSCUŞ : L'enseignemnet roumain dans l'actuel quinguennat

Le matériel synthétise les principales direction du développement de l'enseignement roumain pandant le quinguennat 1981—1985, conformément aux objectifs inscrits dan le Programme du party concernant le developpement économique-social du pays dans le décennies suivantes.

On y souligne le rôle particulièrement important qui revient à l'école dans la formation et le persfectionnement de la force de travail nécessaire à l'économie nationale.

МАРИН КЭЛИН:

Воспитательный акт и новаторский дух педагогического мышления

Современный воспитательный акт предполагает постоянное открытие к новаторскому духу теории воспитания с точки зрения диалектического детерминизма воспитания, функций теоретического педагогического мышления и структуры воспитания, из этих вытекая необходимость между и многодисциплинного сотрудничества в практическом усовершенствовании образования.

A apărut „Radioteleşcoala“ *nr. 5—6/1980 — instrument pedagogic util cadrelor didactice prin prezentarea unor modalităţi de integrare în procesul instructiv-educativ a mijloacelor de învăţămînt, în special a celor pe suport vizual, auditiv şi audiovizual.*

Sînt abordate şi probleme ale cercetării ştiinţifice în domeniul didacticii. Tot aici se găsesc consultaţii în sprijinul pregătirii elevilor pentru examenele de treaptă şi bacalaureat.

Lei 5

Sommaire|Contents|Содержание nr. 1/1981

Voicu Lăscuş : L'enseignement roumain dans l'actuel quinquennat • **Marin Călin :** L'acte éducatif et l'esprit novateur de la pédagogie • **Valeriu Neştian :** La conduite morale des élèves • **Cezar Căşeriu :** Les exigences éducatives des sciences biologiques • **Fernande Chirea :** Les valences éducatives des leçons de littérature populaire. • **Ioan Comănescu :** L'autoéducation dans le contexte de l'éducation permanente • **Petre Bejenaru :** La défense de l'environnement • **Emil Verzea :** Les handicaps du langage chez l'écolier • **P. Ene, Gh. Iosif :** La conduite des processus technologiques complexes • **Ana Meşteru :** La formation fondammentale et cele de spécialité • **Andrei Novak :** L'évaluation de l'unité d'enseignement • **Elena Szappanyos :** L'évaluation de l'activité des enseignants • **Mihai Bejenaru :** La formation, de la capacité d'autocontrole et d'appréciation • **M. Bunescu, C. Sorik :** L'utilisation efficiente des moyens d'enseignement • **Marin Nedelcu :** La formation pratique de futurs instituteurs • **Victoria Atanasiu :** Traitement différencié dans des classes primaires • **V. Roman, P. Roman :** L'acquisition des connaissances mathématiques dans les premières classes • **Mihai Stoica :** Mouvement de la jeunesse des pays capitalistes • **Ecaterina Csengeri :** Le colloque nationale de pédagogie • **Cezar Bîrzea :** Recherche et pratique dans l'éducation • **Ioan Jinga :** Conférence d'enseignement à Prague • **Magdalena Vasilescu :** Le perfectionnement professionnel.

Voicu Lăscuş : Roumanian education in the present Five year plan • **Marin Călin :** The educational act and the innovating mind of education • **Valeriu Neştian :** Pupils'moral behavior • **Cezar Căşeriu :** Educational requirements of the biological sciences • **Fernande Chirea :** Educational values of the folklore classes • **Ioan Comănescu :** Selfeducation in the context of lifelong education • **Petre Bejenaru :** Defending the environment • **Emil Verzea :** Schoolchild's language handicaps • **P. Ene. Gh. Iosif :** The management of the complex tecnological processes • **Ana Meşteru :** Fundamental and vocational training • **Andrei Novak :** Evaluating teachig units • **Elena Szappanyos** • Evaluating the teaching staff • • **Mihai Bejinaru :** Forming the capacity of self control and assessment • **M. Bunescu, C. Şorik :** Using teaching aids efficiently • **Marin Nedelcu :** The practical training of the prospective schoolmasters • **Victoria Atanasiu :** Differential treatment of the 1 st — 4 th Form pupils • **V. Roman, P. Roman :** The acqusition of mathematics knowledge in the primary, school • **Mihai Stoica :** Youth'movement in the capitalist countries • **Cezar Bîrzea :** Research and practice in education • **Ioan Jinga :** Education conference in Prague • Books • Ideas.

ВОЙКУЛЭСКУШ, Румынское образование в актуальной пятилетке • **МАРИН КЭЛИН,** Воспитательный акт и новаторский дух педагогического мышления • **ВАЛЕРЮ НЕШТИАН,** Моральное поведение учеников • **ЧЕЗАР КЭШЕРИУ,** Воспитательные требовательности биологических наук • **ФЕРНАНД КИРЯ,** Воспитательные валентности уроков по фольклору • **ИОАН КОМЭНЕСКУ,** Самовоспитание в контексте постоянного воспитания • **ПЕТРЕ БЕЖЕНАРУ,** Защита окружающей среды • **ЕМИЛ ВЕРЗА,** Гандикапы речи у школьника • **П. ЕНЕ, Г. ЙОСИФ,** Подготовка учеников для руководства комплексных технологических процессов • **АНА МЕШТЕРУ,** Основная и специальная подготовка • **АНДРЕЙ НОВАК,** Оценивание образовательной единицы • **ЕЛЕНА САПАНИОС,** Оценка деятельности дидактических кадров • **МИХАЙ БЕЖЕНАРУ,** Формирование способности самоконтроля и оценки • **М. БУНЕСКУ, К. ШОРИК,** Эффективное использование средств обучения • **МАРИН НЕДЕЛКУ,** Практическая подготовка будущих учителей • **ВИКТОРИЯ АТАНАСИУ,** Диференцированный подход в I—IV-ых классах • **В. РОМАН, П. РОМАН,** Усвоение математических знаний в первых классах • **МИХАЙ СТОЙКА,** Движения молодежи в капиталистических странах • **ЧЕЗАР БЫРЗЯ,** Исследование и практика в воспитании • **ИОАН ЖИНГА,** Конференция в Праге по образованию • **МАГДАЛЕНА ВАСИЛЕСКУ,** Профессиональное усовершенствование.

profesiilor, dar şi cu un nivel de cultură ridicat, cu trăsături de personalitae caracteristice noii orînduiri sociale.

În toate ţările participante la conferinţă, învăţămîntul a constituit obiectul unor reforme (unele în curs de realizare), a numeroase experimente şi studii de prognoză, avînd ca orizont anii 1990 sau 2000 .

Noile planuri de învăţămînt, programele şi manualele şcolare, sistemul de pregătire şi perfecţionare a personalului didactic sînt supuse dezbaterii unor cercuri largi (pedagogi, sociologi, psihologi, economişti, cadre didactice, specialişti din cercetare şi producţie, părinţi etc.), căutînd să se stabilească în felul acesta variantele optime, care corespund cel mai bine programelor de dezvoltare economico-socială, condiţiilor specifice ale fiecărei ţări, tradiţiilor existente în domeniul şcolii.

În R.P. POLONĂ, de exemplu, s-au elaborat studii referitoare la scopurile procesului de instruire şi educare, ca o condiţie principală pentru formarea absolventului şi a concepţiei programei şcolii generale de zece ani ; s-a elaborat un program pentru asigurarea încărcării corespuzătoare a elevilor cu materie şcolară ; s-au încheiat şi s-au introdus cercetările modelului de şcoală deschisă şi ale problematicii timpului liber al tineretului ; s-au formulat bazele teoretice ale instruirii continue şi s-au elaborat directivele respective pentru elaborarea programelor şcolare ; cercetarea ştiinţifică a propus un nou sistem de evaluare finală la clasele I—IV.

Se studiază, totodată, posibilitatea introducerii unor obiecte interdisciplinare la clasele a IX-a şi a X-a, precum şi a unor „blocuri tematice cu caracter integrator" care să lege problemele diverselor discipline ale ştiinţelor şi să le explice multilateral.

În U.R.S.S., Prezidiul Academiei de ştiinţe pedagogice a organizat un laborator special pentru cercetarea problemelor privind optimizarea procesului de învăţămînt şi pentru generalizarea experienţei pozitive existente în acest domeniu. În cadrul laboratorului, la activitatea căruia participă cercetători, inspectori şcolari şi cadre didactice care lucrează nemijlocit la catedră, se asigură o îmbinare strînsă a teoriei cu practica optimizării procesului predării.

La mai multe şcoli din Moscova se experimentează un nou sistem de studiere a personalităţii elevilor, a posibilităţilor lor de învăţare.

În R. P. BULGARIA, s-a introdus o noţiune nouă, aceea de „metodă de învăţămînt integrală" care constă în „participarea echivalentă" a profesorilor şi elevilor la activitatea instructiv-educativă, asigurarea unei proporţii corespunzătoare între teorie şi practică etc. Tot în această ţară se fac demersuri pentru stabilirea factorilor care determină eficienţa procesului de învăţămînt, între cei mai importanţi fiind menţionaţi următorii : alegerea conţinutului, utilizarea unor metode adecvate, introducerea unor criterii de evaluare.

Cercetătorii din *R. S. CEHOSLOVACĂ* sînt preocupaţi de stabilirea unui ansamblu de indicatori care să permită o mai bună evaluare a rezultatelor obţinute în activitatea instructiv-educativă.

Cercetările întreprinse în *R. P. UNGARĂ* pentru modernizarea învăţămîntului au dus la concluzia că acest proces trebuie realizat în practică treptat pentru a-i familiariza pe profesori cu noile idei şi cu noile metode.

La conferinţă au fost înfăţişate pe larg măsurile luate în *R. S. ROMÂNIA* pentru dezvoltarea şi perfecţionarea învăţămîntului în lumina documentelor adoptate de Congresul al XII-lea al Partidului şi de Congresul educaţiei şi învăţămîntului, acţiunile întreprinse pentru modernizarea conţinutului, metodelor şi mijloacelor de instruire şi educare a tinerelor generaţii în concordanţă cu schimbările din ştiinţă şi tehnologie, din economie şi cultură, pe plan social-politic.

Participanţii au manifestat un deosebit interes faţă de sistemul de învăţămînt din România, faţă de modalităţile de integrare a învăţămîntului cu cercetarea şi producţia, cu practica social-politică.

Din intervenţiile participanţilor la dezbateri a reieşit că în fiecare ţară educatorii se confruntă cu o seamă de greutăţi, generate fie de unele neajunsuri şi necorelări în sistemele de învăţămînt respective, fie de interţia lor însăşi faţă de schimbările conceptuale, structurale şi practice determinate de procesul modernizării. Se resimte încă excesul de informaţii care duce la împovărarea elevilor cu un volum mare de cunoştinţe — consecinţă atît a concepţiei enciclopedice despre învăţămînt, cît şi a cantităţii globale crescînde de cunoştinţe. Persistă, de asemenea, tendinţa exagerării personalităţii profesorului şi minimalizării rolului elevului în procesul instructiv-educativ, precum şi o anumită reţinere faţă de utilizarea metodelor de învăţămînt modern.

Evident, în cadrul acţiunilor sistematice de modernizare a învăţămîntului se experimentează modalităţi practice pentru depăşirea unor asemenea obstacole.

Dintre iniţiativele prezentate în cadrul conferinţei am reţinut cîteva şi anume :

— mişcarea de masă existentă în rîndul cadrelor didactice din Moscova pentru transformarea fiecărei şcoli într-o instituţie model de educaţie şi instruire (obţinerea de rezultate maxime în condiţii date, fără supraîncărcarea elevilor) ;

— formularea unor obiective complexe ale lecţiilor de către profesori în cadrul planificărilor calendaristice (U.R.S.S.) ;

— elaborarea unui ansamblu de măsuri pentru înlăturarea supraîncărcării elevilor cu teme pentru acasă (Şcoala 654 din Moscova) ;

— înfiinţarea unor „consilii regionale pentru progres pedagogic" (R. P. Polonă) a căror misiune este aceea de a populariza şi crea un climat favorabil pentru introducerea noutăţilor validate de practică ;

— reorganizarea activităţii bibliotecilor şcolare din R.P.U. în sensul racordării acestora la cerinţele sistemului de cabinete, unde elevii au la îndemînă, conform programelor şcolare, lexicoane, cărţi de specialitate, publicaţii de ştiinţă popularizată etc.., pe care le folosesc în grup sau individual în timpul orei ;

— elaborarea unor teme din programele şcolare înregistrate pe benzi magnetice sau desenate pe foliile retroproiectoarelor, pe care profesorii şcolilor din Budapesta sînt obligaţi să le utilizeze în lecţii ;

— editarea de către Academia de ştiinţe pedagogice din R. D. Germană a unei serii de lucrări care abordează problemele concrete ale activităţii instructiv-educative cotidiene, sub denumirea de „Sfaturi pentru profesori" ;

— evitarea supraîncărcării profesorilor cu sarcini de natură organizatorică sau administrativă şi antrenarea lor cu precădere în activitatea de elaborare a programelor şi manualelor şcolare, la crearea de noi mijloace de învăţămînt, a testelor de evaluare etc. (R. S. Cehoslovacă).

În cadrul conferinţei schimburile de idei şi opinii au fost întregite de vizitarea de unităţi de învăţămînt şi educaţie din Praga.

Conf. univ. dr. *IOAN JINGA*,
inspector şcolar general al
Inspectoratului şcolar al
municipiului Bucureşti

Definirea obiectivelor educației*

Una din marile probleme supuse gîndirii și reconstrucției teoretice în pedagogia contemporană este problema obiectivelor educaționale, căreia Gilbert de Landsheere, teoreticianul belgian al pedagogiei și Viviane de Landsheere i-au consacrat lucrarea *Definirea obiectivelor educației*.

Problema obiectivelor educației este cardinală în pedagogie, deoarece „a educa implică întotdeauna un obiectiv". A neglija obiectivele, a nu fi preocupat efectiv de scopurile finale ale actului educațional, înseamnă a anihila pedagogia ca știință. Derivate întotdeauna din ideologia dominantă, obiectivele educației se diferențiază și se diversifică pe măsură ce ajungem la practica educativă cotidiană. Astfel, autorii disting trei nivele de definire a obiectivelor: 1) al finalităților sau scopurilor educaționale, care, deși sînt capitale, nu sînt suficiente pentru practica cotidiană ; 2) al tipurilor de comportament (cognitiv, afectiv și psihomotor) ce trebuie formate spre a ajunge la scopurile finale ; 3) al obiectivelor operaționale. Unitatea celor trei nivele dă coerență și unitate educației. De aceea, în analiza obiectivelor educației, autorii urmăresc riguros această ierarhie.

La primul nivel, în definirea scopurilor și finalităților educației, un rol decisiv îl au deciziile sociale, luate de puterea politică, deciziile instituționale, luate de autoritățile școlare și deciziile din școli, luate de profesori. Ele trebuie să fie concordante și unitare. La acest nivel scopurile educației sînt : transmiterea culturii, a modului și stilurilor de viață specifice societății și clasele sociale istorice te determinate. Autorii analizează raporturile convergente și divergente dintre educație și cultura societății — una dintre cele mai clare și mai pregnante analize — educația fiind concepută atît ca adaptare la cultura dată, cît și ca depășire a ei, pregătirea și instaurarea unei noi culturi, creată de generațiile noi, ca expresie a aspirației lor spre progres. La acest nivel, relația pedagogiei cu filosofia educației se impune cu necesitate, după cum se impun cu aceeași necesitate analize socio-tehnice ale modurilor și stilurilor de viață specifice societății, ce trebuie transmise prin educație. Fără să o exprime explicit, autorii concep educația la nivelul marilor finalități și scopuri, ca una din ipostazele politicului, ceea ce afirmă o poziție științifică.

Analizînd marile obiective ale educației, la toate cele trei nivele, autori, intră în cîmpul vast al taxonomiilor educaționale. Taxonomiile educaționale sînt o creație a pedagogiei celei de-a doua jumătăți a secolului XX și una din marile ei cuceriri, care exprimă „o necesitate profund resimțită : raționalizarea, sistematizarea și evaluarea" (p. 58) acțiunii pedagogice.

Autorii analizează și formulează, pe baza unei vaste documentații, principalele obiective ale educației — al doilea nivel — în cele trei mari sfere comportamentale : domeniul cognitiv, domeniul afectiv și domeniul psihomotor. Se remarcă amploarea și profunzimea analizei obiectivelor din domeniul cognitiv, îndeosebi a comportamentelor cognitive complexe ca : comportamentul de clasificare (învățarea conceptelor), comportamentul analitic (învățarea principiilor) și comportamentul de învățare și rezolvare de probleme.

În domeniul afectiv, obiectivele educaționale constau în transmiterea atitudinilor, aprecierilor, a intereselor și valorilor societății, primele nefiind altceva decît expresia dinamică, comportamentală, a valorilor.

Se pare că o complexă problemă educațională în domeniul comportamentului afectiv este neputința delimitării nete a cognitivului de afectiv și de aici dificultatea surprinderii procesualității transformării cunoașterii în afectivitate „.... imensa dificultate care îl așteaptă pe taxonomist în acest domeniu — spun autorii — pune în evidență necesitatea eforturilor ce trebuie făcute în direcția respectivă" (p. 119). Avînd în vedere dificultatea problematicii, meritele autorilor sînt deci cu atît mai mari. Printre marile dificultăți în acest domeniu, pe lîngă cele amintite deja, autorii mai adaugă : ignorarea în practica educațională a proceselor de învățare afectivă, insuficiența mijloacelor și instrumentelor de măsurare a achizițiilor afective, discreția și marea interiorizare a afectivului. Tocmai datorită acestor mari dificultăți în domeniul afectiv s-a impus o singură taxonomie, pe cînd în domeniul cognitiv, mult mai abordabil, taxonomiile sînt mult mai numeroase.

Autorii reușesc să analizeze raporturile complexe dintre domeniul afectiv și cel cognitiv, integrare, în general, psihologiei dezvoltării. Dintre cele mai interesante probleme desprindem : analiza condiției de adult ca stare de echilibru a cognitivului și afectivului, realizarea de sine sub aspect individual și social ; însușirea elementelor modului și stilurilor de viață, relevîndu-se marile sarcini ale edicației în acest domeniu.

Al treilea domeniu al obiectivelor educaționale este domeniul psihomotor. Comportamentul psihomotor este conceput ca ansamblu comportamental de conservare și menținere a sănătății fizice și mentale, integrat contextului civilizației contemporane.

Al treilea nivel și ultimul de definire a obiectivelor educaționale îl constituie obiectivele operaționale. Autorii analizează componentele esențiale ale obiectivelor operaționale identificate ca fiind : stăpînirea materiei (cunoștințele ca bază a activității cognitive a elevului, achiziționarea materialului informațional indispensabil proceselor superioare), transferul comportamentelor dintr-un contex într-altul ; creativitatea sau exprimarea.

Cu definirea acestora autorii abordează problematica vastă a practicii educative cotidiene. Operînd analize socio-pedagogice de mare subtilitate și finețe, autorii identifică în domeniul educațional, pe lîngă existența unui comportament exprimat sau observat, a unui comportament neexprimat sau neobservat ; existența întotdeauna a unui raport greu de surprins între intenționat și neașteptat în produsul educațional ; rolul factorului temporal ; caracterul neexplicit al unor achiziții educaționale importante etc.

Cu privire la evaluarea în pedagogie și limitele ei, autorii atrag atenția, pe bună dreptate, asupra riscului de a o reduce pe aceasta numai la evaluarea domeniului faptic — cel mai ușor de abordat — „în dauna atîtor altor achiziții mai vrednice de interes" (p. 21).

Printre marile merite ale acestei lucrări pot fi semnalate, nu în ultimul rînd, evident : metoda de lucru a autorilor care constă în confruntarea permanentă cu tot ce s-a elaborat mai valoros, pînă în prezent, pe plan mondial, în domeniul taxonomiilor obiectivelor educației, ceea ce dă acestei lucrări un caracter de mare sinteză ; înțelegerea educației ca procesualitate de mare complexitate, în care intervin în mod inevitabil, deopotrivă, factori intenționali și neintenționali, așteptați și neașteptați, măsurabili și nemăsurabili etc. ; conștientizarea acută a necesității de reconstrucție a obiectivelor educației, pentru a le transforma în instrumente cu adevărat operaționale ale practicii educative.

DOINA CALOMFIRESCU

* VIVIANE, DE LANDSHEERE, GILBERT DE LANDSHEERE, *Definirea obiectivelor, educației* E.D.P., București, 1979.

4141

REVISTA DE PEDAGOGIE

S-A ÎMPLINIT UN AN DE LA PRIMUL CONGRES AL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI. AXAT PE PREVEDERILE LEGII EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI, PE ORIENTĂRILE DE IMPORTANȚĂ ISTORICĂ ALE CELUI DE-AL XII-LEA CONGRES AL PARTIDULUI NOSTRU, PE IDEILE DE INESTIMABILĂ VALOARE TEORETICĂ ȘI PRACTICĂ IZVORÎTE DIN CUVÎNTĂRILE TOVARĂȘULUI NICOLAE CEAUȘESCU, PRIMUL CONGRES AL DĂSCĂLIMII ROMÂNE S-A ÎNSCRIS ÎN CARTEA DE AUR A ȘCOLII ROMÂNEȘTI CONTEMPORANE CA UN MOMENT DE REFERINȚĂ ISTORICĂ.

U TARI 2022

2

ANUL XXX, februarie, 1981

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

A 9950

(26)

11 IUL 2014

- IUL. 2005

REVISTA DE PEDAGOGIE

Str. Sf. Apostoli 14
București — sect. 5
Cod 70634
Telefon : 15.85.74

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ-ȘI POT ASIGURA COLECȚIA REVISTEI DE PEDAGOGIE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE DE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI OFICIILE POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 60. PREȚUL UNUI EXEMPLAR ESTE DE 5 LEI.

Redactor șef :
Prof. dr. ANTON VASILESCU

Secretar responsabil de redacție:
GEORGE CIUDAN

Colectivul de redacție :
prof. **Medeea Bunescu**
prof. **Silvia Dima**
prof. **Florica Popescu**
prof. **Dinca Soare**
prof. **Constanța Șorik**
prof. **Magdalena Vasilescu**

SUMAR nr. 2/1981

STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU — Virtuțile pedagogiei preventive și corective 1
GHEORGHE CĂLBUREANU — Acțiuni în sprijinul creșterii calității învățământului 5

CONDUCEREA ȘTIINȚIFICĂ A ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

LUMINIȚA GHIVIRIGĂ, TOMA STAN — Tratarea diferențiată a elevilor din gimnaziu . . . 9
ION DRĂGAN — Atitudinea adolescenților față de învățătură 12
AURELIA TURCU — Stimularea la elevi a explicației cauzale 15
ILEANA OROS, VALERIU OROS — Testul docimologic și randamentul școlar 19
R. CRĂCIUNESCU, A. GHINESCU — Orientarea școlară a elevilor din liceul industrial 20
GHEORGHE RADU — Măsurarea reprezentărilor spațiale 29
EUGENIA BĂLAȘA — Pedagogul școlar 33

TEHNOLOGII MODERNE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

GHEORGHE UNGUREANU — Îmbogățirea cu neologisme a vocabularului elevilor 37
VERONICA MIHĂILESCU — Cum se organizează procesele literare 40
TACHE CRISTIAN — Caracterul formativ al învățării chimiei 43

PREGĂTIREA CADRELOR DIDACTICE (OPINII)

FLORIAN DIȚULEASA — O problemă ce-și așteaptă rezolvare deplină 45
IULIU PĂRVU — Integrarea absolvenților în activitatea didactică 48

MODERNIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI PRIMAR

MARIA POPA — Dezvoltarea gîndirii creative a elevilor din clasa I 51
ELVIRA BUBULAC — Formarea unor noțiuni de istoria patriei 53

CONFRUNTĂRI

ION FLOREA — Filozofia reacționară a „noii drepte" 58

PROFILE

CONSTANȚA ȘORIK — Școala chimiei 61

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ PEDAGOGICĂ

GEORGE CIUDAN — Un reușit colocviu pedagogic interjudețean 63

CĂRȚI-IDEI

EMILIAN DIMITRIU — O lucrarea așteptată (36) • GHEORGHE ALEXANDRU — Joc al fanteziei și inteligenței (25) • LEON ȚOPA — Educația adulților în cinci continente (8) • PETRU PUȘCAȘU — Ecouri la cărțile de istoria pedagogiei (25) 64

T 4141

VIRTUȚILE PEDAGOGIEI PREVENTIVE ȘI CORECTIVE

Conf. univ. dr. STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU

Ca în orice proces de dezvoltare, și în educarea elevului este inerentă apariția diferitelor tipuri de contradicții, care implică într-o mai mare măsură activitatea școlii și familiei de formare a tineretului. În procesul de maturizare progresivă, la unii copii pot apare momente de stagnare, care pot determina o scădere a rezistenței lor față de o serie de influențe negative și o diminuare a capacității lor de a depăși unele deprinderi și obișnuințe negative.

Reeducarea, din punct de vedere psihologic, este procesul prin care se elimină premisele interne ce împiedică dezvoltarea spirituală normală a elevului, din punct de vedere pedagogic, reeducarea constă în folosirea unor mijloace speciale de influențare educativă, de o intensitate mai mare decît în mod obișnuit.

PENTRU CA ÎN ACTIVITATEA DE REEDUCARE să se înregistreze rezultatele scontate este necesar să se respecte o serie de cerințe: nu trebuie concepută separat sau în afara întregului sistem al muncii educative ce se desfășoară cu întreaga masă a elevilor; să fie element component al muncii educative de natură să rezolve anumite aspecte educative ce presupun depășirea unor obstacole în evoluția normală, firească, a copilului; să nu se limiteze la măsuri sporadice; fundamentarea unui sistem de acțiuni pedagogice care să vizeze influența unitară a tuturor factorilor educaționali; să nu se urmărească doar lichidarea lipsurilor constatate, ci să sprijine elevul în vederea perfecționării întregii sale conștiințe și conduite; să stimuleze la elev dorința de autoperfecționare, autoeducație.

Munca de reeducare poate fi încununată de succes numai în măsura în care este fundamentată din punct de vedere științific, se desfășoară organizat, planificat, evitîndu-se improvizațiile. Activitatea corectivă trebuie să conțină, în același timp, și elemente profilactice, preventive, prin care este împiedicată apariția și dezvoltarea altor devieri de comportament. Educarea și reeducarea se găsesc într-o strînsă interdependență. Ele se intercondiționează și se completează reciproc, asigurînd astfel o evoluție ascendentă a formării conștiinței și conduitei copilului. Dar educarea nu poate fi limitată la încercarea de a perfecționa personalitatea copilului din momentul apariției anumitor dificultăți în dezvoltarea normală a acestuia; cele mai bune mijloace educative rămîn fără eficiență, sau dau un randament scăzut, dacă nu se îmbină cu măsuri speciale de reeducare.

În primul rînd, trebuie perfecționate relațiile în colectiv, iar activitatea trebuie astfel organizată, încît să atragă din ce în ce mai mult preadolescentul în problemele generale, să i se găsească un statut corespunzător între colegi, în clasă. În educație, un rol important îl joacă cuvîntul; în reeducare acțiunea sa este limitată. Aici trebuie să primeze exemplele practice, concrete, a căror influență este mult mai mare în organizarea unui nou mod de viață, de activitate.

În procesul de reeducare există o înlănțuire logică a unor elemente de care trebuie să ținem seama, și anume: analiza trăsăturilor pozitive și negative ale caracterului, studierea gradului devierii comportamentale, studierea trebuințelor; studierea mediului copilului, urmată de neutralizarea sau îndepărtarea influențelor negative ale mediului înconjurător; transformarea stereotipului negativ; concentrarea eforturilor și posibilităților sale spre îndeplinirea unor fapte utile; transformarea (unde este cazul) a mediului de existență care își exercită influența negativă (anturaj, colectiv, familie); în urma acestei reconstruiri să se creeze posibilitatea ca elevul să se orienteze spre dezvoltarea trăsăturilor și înclinațiilor pozitive; schimbarea conduitei obișnuite pe calea atragerii sale în noi forme de activitate plăcute și utile.

PE BAZA DEZVOLTĂRII ACCELERATE A TRĂSĂTURILOR POZITIVE se realizează implicit și înlăturarea defectelor.

Totodată trebuie urmărită și dezvoltată capacitatea lui de împotrivire față de influențele negative, pentru ca astfel să se mențină pe linia normală a conduitei, și să nu recidiveze.

Prin urmare esența reeducării constă în normalizarea întregii vieți psihice a preadolescentului, în dezvoltarea accelerată a întregului fond pozitiv al personalității și nu într-o simplă luptă împotriva unor deficiențe caracteriale.

În jurul acestei verigi de bază a reeducării se concentrează toate mijloacele și

32169.

metodele acestui proces. De aceea, în cadrul studierii personalității (pe baza unor metode cît mai obiective) este necesar să urmărim găsirea elementelor pozitive pe care, și cu ajutorul cărora, să putem desfășura procesul de reeducare.

La diferite etape ale procesului de reeducare se stabilesc sarcini variate. În ultimă instanță ele trebuie să asigure însă realizarea scopului general al educației comuniste. Numai în cazul unei astfel de abordări a problemei reeducarea va fi trainică și se va exclude posibilitatea reîntoarcerii preadolescentului la conduita anterioară. Conformarea preadolescentului la cerințele exterioare (educator, colectiv) asigură o comportare cerută de exigențele vieții sociale. De aceea paralel cu procesul recuperatoriu, trebuie să existe preocupări de a-i înarma pe acești elevi cu înțelegerea corectă a normelor moralei comuniste și formarea unor astfel de convingeri.

În stabilirea conduitelor deficitare există diferite stadii, ce determină reacții foarte diferite din partea copiilor respectivi :

Primul stadiu se caracterizează prin faptul că elevul prezintă devieri neînsemnate în dezvoltarea sa morală, cum ar fi : mici neînțelegeri cu părinții și cu profesorii și greșeli minore de comportament (neatenție, repezeală), care se explică prin faptul că nu are formate criterii de apreciere a fenomenelor pozitive sau negative și nici a comportamentului propriu sau al altora. El nu are încă formată capacitatea de a lupta, de a se împotrivi influențelor externe negative și propriilor lipsuri. În această perioadă el trăiește o stare de încordare, pentru că apare un conflict între conștiința și comportarea sa, care determină o instabilitate a conduitei. În acest prim stadiu se semnalează o deviere incipientă, care marchează limita dintre comportamentul normal și cel deviant.

Al II-lea stadiu se caracterizează prin adîncirea relațiilor conflictuale cu familia, colectivul și profesorii. Unele lipsuri se transformă în defecte, trăsături negative. Elevul trăiește într-o permanentă stare conflictuală cu cei apropiați. Uneori este stăpînit de un sentiment de inferioritate și de aceea poate avea stări pesimiste, atitudini de invidie, de denigrare a celor din jur. Se produce, de asemenea, o gravă rămînere în urmă în dezvoltarea intelectuală, care se soldează adesea cu repetența. Pe fondul acestor devieri, în evoluția sa copilul se îndepărtează de familie și de școală și își caută un alt mediu, în care să găsească satisfacții care să atenueze suferința pe care o încearcă în școală și familie. În această situație copilul ajunge ușor sub influența negativă a unor grupuri de copii în conflict cu școala sau de adulți cu munca. În această etapă se stabilizează o serie de devieri de comportament.

Cel de-al III-lea stadiu se caracterizează printr-o criză acută în dezvoltarea elevului. Relațiile interpersonale au atins un asemenea grad conflictual, încît copilului îi este foarte greu să trăiască într-un colectiv obișnuit, în familie sau în școală. El întîmpină greutăți foarte mari în legătură cu adaptarea la normele de conduită. Nu numai că nu vrea, dar nici nu poate să se conducă după normele morale general acceptate, pentru că acestea vin în contradicție cu trebuințele sale greșite și-i creează o stare de nemulțumire permanentă. Existînd o contradicție atît de mare între normele morale ale colectivității și propria conștiință, el încetează să mai răspundă pozitiv la influențele educative, opunîndu-se pentru a-și păstra nealterată independența. Dezvoltarea intelectuală are loc în condițiile unei lipse totale de legături cu cea morală. De aceea compensarea lipsurilor pe baza intensificării dezvoltării capacităților și trăsăturilor pozitive nu este posibilă. Se formează premise psihice stabile pentru existența, instalarea unor grave lipsuri și abateri. Elevul are o comportare anarhică, este lipsit de supraveghere, netolerînd nici un fel de control. Acest stadiu marchează limita dintre comportamentul deviant și cel delincvent.

Procesul de reeducare, prin complexitatea sa, are loc în timp și în desfășurarea sa parcurge mai multe etape, reeducarea îndeplinind mai multe funcții :

Funcția de restabilire. În stadiul incipient al devierii de comportament restabilirea acestor trăsături pozitive ce predominau anterior în conduita copilului se poate realiza mai ușor. De aceea este necesar să se creeze condiții pentru ca preadolescentul să revină în timp minim la situația normală. În primul rînd, de mare importanță sînt reîmprospătarea, reactivarea atitudinilor pozitive care-l caracterizau înainte. Este indicat ca această reactivare a atitudinilor pozitive anterioare să se facă de către educator și colectiv, de pe poziția celor care doresc să vadă în el, în primul rînd, tot ceea ce este bun, să-i trezească încredere în faptul că poate redeveni ceea ce a fost, că poate fi la fel cu ceilalți copii.

Funcția compensatorie. Este chemată să completeze pe cea anterioară. Rareori se reușește să se restabilească dintr-o dată toate forțele spirituale. Fiecare copil-problemă are tendința să compenseze o lipsă sau alta prin intensificarea activității în domeniul în care-i place și în care poate obține cu ușurință și rapiditate anumite succese și poate cîștiga prețuirea profesorilor, a colegilor. De aceea, conștient sau nu, elevul își dezvoltă intens acele calități pe care el le consideră laturi de bază ale personalității sale, dar care, de cele mai multe ori, nu sînt în

concordanță cu cerințele unei dezvoltări morale normale, în ansamblul său. Depistarea domeniilor în care elevul este capabil să obțină rezultate pozitive constituie punctul de plecare în munca de reeducare. Pe baza succeselor înregistrate în cadrul acestor activități putem trezi încrederea în posibilitățile de a se corecta, de a obține performanțe în domenii mai dificile și mai importante pentru evoluția lor.

Funcția corectivă. Este cea mai importantă dintre funcțiile reeducării. Esența ei constă în acordarea acelui ajutor elevului în cauză, încît el să reușească să lichideze cît mai repede deprinderile și obișnuințele negative. Acest proces trebuie să aibă la bază, nu atît măsuri cu caracter coercitiv (interdicții, pedepse), ci îndeosebi concentrarea atenției copilului asupra trăsăturilor sale pozitive, sporindu-i încrederea în posibilitățile sale, stimulîndu-l să întreprindă acțiuni și activități în conformitate cu scopul educației comuniste.

Funcția stimulatorie. Este strîns legată de cea corectivă și de restabilire. Ea trebuie să sprijine activitatea, munca elevului în acele domenii în care se manifestă mai pregnant trăsăturile sale pozitive. În același timp, prin recurgerea la comparații cu modul de comportare reprobabil pe care-l are în alte activități, determinîndu-l să înțeleagă și să dezaprobe astfel de comportamente.

Diagnosticul pedagogic corect, realist al gradului devierii de comportament se poate obține, avîndu-se în vedere o serie de considerente ca: activitatea de cunoaștere a gradului de devianță nu constituie un scop în sine, ci un mijloc de gîndire a unor modalități în vederea influențării în sens pozitiv a personalității; abordarea fenomenului să se facă avîndu-se în vedere caracterul dialectic, schimbările permanente ce au loc în evoluția subiectului; studierea subiectului să se facă în cele mai variate situații (inclusiv cele conflictuale); reducerea la maximum a unor judecăți eronate în aprecierea copilului-problemă, pentru a se evita utilizarea unor metode inadecvate care ar duce la eșec în procesul reeducării.

Particularitățile fiecărui elev-problemă necesită adoptarea anumitor metode, a unei linii de acționare; forma și gradul devierii ca atare creează cadrul general în care se va manifesta actul reeducațional; ea prescrie limitele în care demersul educațional este compatibil cu structura personalității preadolescentului și modalitățile de realizare a reeducării.

Valoarea actului de reeducare constă în capacitatea acestei activități de a propune elevului diferite forme de activitate, de a-l instrui și a-l antrena sistematic în vederea recuperării sale ca om. Activitatea de reeducare are funcția de reechilibrare a individului cu mediul ambiant; această readaptare la viața socială are loc în timp și în condițiile respectării unui program sub forma unei succesiuni de activități adaptate particularităților individuale ale elevilor-problemă.

Din cauzalitatea complexă a comportamentului deficitar la elevi se constată că deficitul de cultură și nivelul scăzut al dezvoltării intelectuale, poziția marginală în clasă, constituie un teren prielnic instalării unor comportamente inadecvate. De aceea, în munca de reeducare, direcția de bază trebuie să o constituie:

I **Intensificarea dezvoltării intelectuale la preadolescentul-problemă,** care implică sarcini ca: stabilirea cauzelor rămînerii în urmă la învățătură, la toate obiectele de studiu; cultivarea intereselor cognitive; corectarea deficiențelor în dezvoltarea diferitelor procese psihice și asigurarea progresului lor continuu; utilizarea unui sistem de evaluare strict individualizat, care să asigure sporirea continuă a eforturilor elevului și trăirea unor sentimente de bucurie pentru rezultatele obținute, evitîndu-se în mod categoric descurajarea sa; organizarea sistematică a unor situații educaționale în care orice acțiune întreprinde elevul să fie încununată de succes; determinarea carențelor din sfera conștiinței morale a preadolescentului; asigurarea unei informări corespunzătoare din punctul de vedere al eticii comuniste; să includă o muncă specială, diferențiată, pe linia dezvoltării intelectuale a elevului în procesul de învățămînt.

II Un rol primordial în reeducare îl are, de asemenea, **intensificarea influențelor sociale.** Prin reeducare este extrem de important să se restabilească la elev conștiința cetățenească, să fie ajutat să învingă senzația de frustrare, de anxietate, de persecuție pe care le trăiește de obicei copilul-problemă. Prin antrenarea în activități obștești și extrașcolare comune și prin alte forme, școala trebuie să-i dea copilului posibilitatea să se afirme, să se regăsească, să-și depisteze și să-și valorifice capacitățile sale și să-și cîștige stima colegilor, în general un statut favorabil în colectiv.

III Un rol important în activitatea de reeducare o are **schimbarea atitudinii colegilor și profesorilor.** Tratarea cu căldură, afecțiune, încredere, devotament sînt hotărîtoare pentru depășirea stărilor de încordare psihică, nervoasă, morală prin care trece. Lipsa de tact, nerăbdarea, graba și superficialitatea aprecierilor din partea adulților și colegilor pot dezarma preadolescentul-problemă, îi pot zdruncina încrederea în posibilitățile sale de corectare și ca urmare pot compromite evoluția sa normală.

IV Reeducarea trebuie să cuprindă și **organizarea vieții copilului în microgrupul în care trăiește,** controlul asupra timpului său liber, asupra grupurilor extrașcolare care își exercită influențele — pozitive sau negative. Munca de reeducare, pentru a fi în mod real eficientă, trebuie să includă un control sistematic, permanent, care să cuprindă toate domeniile vieții și activității, toate formele ocupaționale ale copilului-problemă. Sistemul muncii de reeducare necesită o activitate comună și unitară a tuturor factorilor de influență asupra elevului.

V **Stimularea dorinței elevului-problemă de a se transforma** și hotărîrii de a depune eforturi permanente pe această linie. Eficiența activității de reeducare depinde și de gradul de înțelegere și de acceptare de către preadolescent a acestui proces. Numai activitatea educativă, care este percepută pozitiv de către subiect, are influență asupra conduitei și stimulează autoeducația. Dorința de a se ocupa de autoeducație apare în momentul conștientizării nemulțumirii față de sine, dublată de stimularea exercitată de către persoane cu autoritate în această direcție.

Trecerea reeducării în autoeducație se produce doar atunci, cînd preadolescentul primește sprijin, în sensul că dorința sa de autoperfecționare trebuie să se transforme în program de acțiune ; preadolescentul trebuie înarmat cu metodica autoeducației. Eficiența activității de reeducare depinde și de gradul de înțelegere și de acceptare de către preadolescent a acestui proces. Este necesar ca elevul nu doar să dorească, dar să și știe cum să devină mai bun, nu numai să înceapă lupta cu lipsurile, ci să meargă pînă la finalitate, să obțină succes.

Corectarea, reorganizarea comportamentului nu este întotdeauna simplă nici (chiar) pentru copiii cu voință și nivel intelectual ridicat. De multe ori elevii-problemă tind să facă orice, pentru a transforma mediul în conformitate cu modul lor de viață și nu pe sine în legătură cu cerințele mediului ; se manifestă contradictoriu, comit noi abateri și acestea cu atît mai des, cu cît devierile de comportament au atins un grad mai avansat.

Eficiența muncii de reeducare se corelează cu apariția unor manifestări ce constituie indici ai transformărilor pozitive în comportamentul preadolescentului, cum sînt : **a)** încredere, stimă, receptivitate față de profesori ; **b)** starea psihică dominantă este de bună dispoziție înlocuind starea instabilă, de indiferență, neliniște, teamă ; **c)** scăderea numărului abaterilor disciplinare ; **d)** acțiuni și scopuri bazate pe motive pozitive ; **e)** interes față de activitatea școlară, de viața clasei, de colegi ; **f)** sarcinile primite din partea educatorului, a colegilor se execută din ce în ce mai conștiincios și cu mare plăcere, bucurie ; **g)** raporturi interpersonale corecte cu profesori și colegi.

Prezența chiar a unui singur indice în planul vieții elevului-problemă constituie dovada declanșării unor transformări pozitive în conștiința elevului și aceasta trebuie să constituie pentru educator și colectiv dovada eficienței activității de reeducare și stimul pentru eforturi în plus, care să vizeze perfecționarea diferitelor trăsături de comportament ale elevului în cauză. Astfel, prin stabilizarea trăsăturilor pozitive personalitatea copilului se înscrie de acum pe linia ascendentă a dezvoltării sale.

BIBLIOGRAFIE

1. NICOLAE CEAUȘESCU, *Expunere la Consfătuirea de lucru cu activul de partid din domeniul ideologiei și al activității politice și cultural-educative,* 9 iulie 1979.
2. NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului.*
3. NICOLAE CEAUȘESCU, *Raport la Congresul al XII-lea al P.C.R.*
4. A. S. BELKIN, *Izucenie rannih stadii otklonenii v nravstvennom razvitii mladșih școlnikov, (Studierea stadiilor timpurii ale devierilor în dezvoltarea morală a școlarilor mici),* „Sovietskaia pedagoghika", 7, 1979.
5. ANDRÉ BERGE, *Comprendre et éduquer un enfant difficile,* Hachette, 1973.
6. H. GIRAUD, *L'enfant inadapté à l'école,* Privat „educateurs", 1975.
7. A. I. KOCETOV, *Perevospitanie podrostkov,* (Reeducarea preadolescenților), „Pedagoghika", 1976.
8. R. PERRON, *Les enfants inadaptés,* P.U.F., 1972.
9. J. VIAL, *Vers une pédagogie de la personne,* P.U.F., 1966.
10. L. S. VÎGOTSKI, *Diagnosticul dezvoltării și pedagogia clinică a copilăriei deficitare,* „Pedagoghika", 1976.

СТЕЛИАНА НЭСТЭСЕСКУ—КРУЧЕРУ: **Добродетели пресупредительной и поправительной педагогики**

Автор излагает требования к деятельности по перевоспитанию учеников с отклонениями в их поведении. Статья особенно ценной тем, что описывает стадии формирования неправильного поведения тех учащихся, однако показывает пути для предупреждения и удаления отклонений в их поведении. В заключении, автор показывает и те показатели, отмечающие эффективность работы по перевоспитанию.

ACȚIUNI ÎN SPRIJINUL CREȘTERII CALITĂȚII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Prof. GHEORGHE CĂLBUREANU,
inspector general, Inspectoratul școlar al jud. Dolj

În lumina documentelor Congresului al XII-lea al P.C.R., pentru ridicarea pe o treaptă calitativ superioară a întregii activități sociale din patria noastră, învățămîntul românesc de toate gradele se află în plină transformare revoluționară. El este racordat puternic la cerințele tot mai mari ale vieții contemporane, mobilizînd toate forțele umane și materiale de care dispune în prezent societatea noastră.

Anul școlar în care ne aflăm a debutat sub auspiciile clare, științifice ale orientărilor date de tovarășul Nicolae Ceaușescu la cel de-al II-lea Congres al consiliilor populare, orientări potrivit cărora ridicarea nivelului întregii activități economico-sociale se corelează efectiv cu calitatea pregătirii forței de muncă, a formării tinerei generații pentru a contribui tot mai susținut la asigurarea gradului de civilizație a întregului popor. „Trebuie să facem totul — spunea tovarășul Nicolae Ceaușescu la deschiderea noului an de învățămînt — pentru ca România socialistă să obțină în următorul cincinal, atît în învățămînt și știință, cît și în producția materială o nouă calitate, să asigurăm trecerea patriei noastre într-un stadiu superior de dezvoltare".

ÎNSCRIINDU-SE ÎN ACEST EFORT GENERAL de transpunere în viață a politicii partidului și statului nostru, întregul personal didactic din unitățile de învățămînt ale județului Dolj, alături de ceilalți factori educaționali, sub îndrumarea permanentă a organelor și organizațiilor de partid, acționează ferm pe linia ridicării calității muncii de instruire și de educare a tineretului școlar, de pregătire a acestuia pentru muncă și pentru viață, pe baza celor mai noi cuceriri ale științei și tehnicii, ale cunoașterii umane.

Încă de la constituire, Consiliul județean al educației și învățămîntului și Biroul executiv al acestuia au stabilit obiective și sarcini concrete pentru colectivul de muncă al Inspectoratului școlar, pentru conducerile de școli și colectivele de cadre didactice, menite să asigure realizarea unei noi calități în domeniul activității de instrucție și de educație a tineretului școlar.

O primă direcție în care am acționat cu toată răspunderea a fost ridicarea **calității învățămîntului.** În acest scop, încă înaintea deschiderii cursurilor s-a asigurat necesarul de cadre didactice pentru toate unitățile din învățămînt, s-au luat măsuri operative pentru încadrarea liceelor de specialitate și a școlilor generale cu cadre de specialiști și maiștri-instructori, în vederea acoperirii orelor de cultură tehnică și pregătire tehnico-productivă a elevilor. S-au rezolvat, cu rezultate bune, problemele de încadrare cu personal didactic la liceele cu secții serale.

Considerînd că, pentru ridicarea calității învățămîntului, o însemnătate deosebită o are **perfecționarea pregătirii personalului didactic** sub toate raporturile, Biroul executiv al Consiliului județean al educației și învățămîntului a stabilit o serie de măsuri concrete, menite să pună în valoare forțele de care dispunem, în vederea realizării sarcinilor stabilite prin Legea educației și învățămîntului, a precizărilor și *metodologiei elaborată* de M.E.Î. în legătură cu această importantă activitate. În acest scop, au fost reorganizate colectivele de catedră, comisiile metodice și cercurile pedagogice pe discipline și centre de localități și s-au stabilit atribuțiile ce revin Inspectoratului școlar, Casei corpului didactic și Liceului pedagogic, conducerilor de școli, în acțiunile de perfecționare a pregătirii personalului didactic. Pentru realizarea acestei sarcini s-au întocmit ample programe de activitate elaborate și difuzate unităților de învățămînt prin Buletine de informare și documentare, s-au cuprins normele de organizare a activității metodice din școli și din centrele stabilite la nivelul județului, s-au făcut precizări în legătură cu fixarea și folosirea eficientă a zilelor metodice pe specialități, s-a formulat tematica pentru activitatea cercurilor pedagogice și s-au programat principalele activități politico-educative, metodico-științifice și cultural-artistice ce se organizează în scopul perfecționării pregătirii personalului didactic, cum ar fi : expuneri, dezbateri, simpozioane, sesiuni de referate și comunicări, consfătuiri, mese rotunde, schimburi de experiență, instruiri, comunicări, expoziții etc.

DIN MULTITUDINEA DE ACTIVITĂȚI cuprinse, de exemplu, în programul pe anul 1979/1980, amintim pentru eficiența lor și pentru interesul stîrnit în rîndul cadrelor didactice, sesiunile de comunicări și referate, organizate sub îndrumarea Comitetului județean Dolj al P.C.R. pe teme ca : „Educarea tineretului școlar în spirit comunist, revoluționar, militant în lumina Programului P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism", sau „Perfecționarea procesului de educație materialist-științifică și umanist-revoluționară a tineretului școlar".

Apreciem, de asemenea, pozitiv schimburile de experiență organizate în județ pe tema recomandată de M.E.Î. referitoare la preocupările cadrelor didactice, conducerilor de școli pentru ridicarea nivelului de pregătire al elevilor și lichidarea, pe această bază, a repetenției, creșterea eficienței procesului instructiv-educativ, stabilirea modalităților de valorificare a experienței didactice pozitive în scopul valorificării ei.

Din programul acțiunii de perfecționare pentru anul școlar 1980/81 reținatenția ciclul de expuneri : „Idei fundamentale în pedagogia contemporană", simpozionul organizat pe centre de localități „Documentele Congresului al XII-lea al P.C.R. cu privire la dezvoltarea socială economică a României în perioada 1981—1985 și în perspectivă", consfătuirea pe tema „Creșterea calității învățămîntului seral — sarcină de răspundere a cadrelor didactice și unităților economice", simpozionul „Etica socialistă și implicații pentru cadrele didactice. Profilul moral al educatorului" etc.

O problemă prioritară pentru activitatea Inspectoratului școlar, în acest an școlar, o constituie folosirea consecventă a **tehnologiilor didactice moderne,** organizarea în condiții optime a lucrărilor practice a elevilor în laboratoare, cabinete și ateliere, pentru dobîndirea de cunoștințe și deprinderi la nivelul cuceririlor științei și tehnicii contemporane. Alături de integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, s-a urmărit punerea de acord a lecțiilor de la disciplinele fundamentale cu activitatea practică a elevilor, punîndu-se accent pe realizarea obiectivelor operaționale, specifice fiecărei discipline de învățămînt. În sprijinul ridicării nivelului întregii activități de învățămînt, s-au creat cabinete-model și centre de documentare pe discipline, pe domenii și pentru diferite categorii de cadre didactice. De exemplu, pentru acțiunile de orientare școlară și profesională a elevilor s-a organizat un cabinet corespunzător la Liceul industrial nr. 8 Craiova, unitate care a dobîndit o bună experiență în realizarea planului de școlarizare la meserii, pînă nu de mult deficitare ; pentru perfecționarea pregătirii învățătorilor și educatoarelor, s-a înființat un cabinet la Liceul pedagogic ; pentru conducerea științifică a învățămîntului, a fost amenajat și își desfășoară activitatea un cabinet la sediul Inspectoratului școlar județean ; s-au înființat și funcționează cabinete de științe sociale la Casa personalului didactic și la unitățile de învățămînt din județ. Pentru însușirea tehnicii moderne și pentru modernizarea învățămîntului, funcționează laboratoare model pentru științele fundamentale la Liceul „N. Bălcescu", Liceul de filologie-istorie, Liceul industrial nr. 1, Liceul nr. 2, Liceul industrial Electroputere etc.

Pentru intensificarea activităților de perfecționare la nivelul colectivelor de catedră și al comisiilor metodice, inspectoratul școlar județean a solicitat conducerilor de școli să promoveze forme variate de muncă metodică, să organizeze mese rotunde, dezbateri metodice și schimburi de experiență pe teme care privesc asigurarea conținutului științific al lecției, valorificarea conținutului ideologico-politic, al lecțiilor și activităților organizate cu elevii în afară de clasă și de școală. Toate aceste acțiuni au fost întreprinse în vederea ridicării calității învățămîntului și a modernizării lui.

Pe prim plan am pus organizarea studiului individual și controlul periodic al acestei forme de perfecționare, valorificarea muncii individuale a personalului didactic în schimburile de experiență organizate la nivelul unităților de învățămînt, al comisiilor metodice și colectivelor de catedră.

S-A INSISTAT CA ÎN ACTIVITATEA DE ÎNDRUMARE ȘI CONTROL să se urmărească modul în care conducerile de școli transpun în viața și în activitatea unităților de învățămînt experiența pozitivă din munca unor cadre didactice care obțin rezultate deosebite în activitatea instructiv-educativă pe care o desfășoară cu elevii. S-au întreprins măsuri operative pentru antrenarea cadrelor didactice și elevilor la acțiuni de cercetare științifică, organizîndu-se sesiuni de comunicări și referate, atît la nivelul unor unități de învățămînt, cît și la nivelul județului, generalizîndu-se cu această ocazie experiența înaintată și rezultatele obținute în activitatea didactică. În aceeași idee s-a întocmit planul de cercetare științifică de specialitate și metodic-pedagogic, antrenîndu-se un însemnat număr de cadre didactice mai ales din rîndul celor care predau discipline fundamentale. În cadrul acestei activități s-au elaborat și sînt în curs de definitivare teme din domeniul mecanicii, electrotehnicii, energeticii, construcții, tehnologie chimică, agricultură, biologie, matematică etc.

Activitatea de cercetare științifică a cuprins în sfera sa un număr mare de elevi, mai ales din învățămîntul liceal

și tehnic profesional, peste 2 800 de elevi activează în cercuri tehnico-aplicative și aproape 8 800 sînt cuprinși în activitatea cercurilor științifice.

Atenție sporită s-a acordat **instruirii cadrelor didactice pe specialități,** în problema folosirii optimale a mijloacelor de învățămînt mai ales după Consfătuirea pe țară organizată de M.E.Î. la Alba Iulia, la începutul lunii septembrie 1980.

Acțiunea de instruire s-a realizat printr-un program special de studierea unei tematici axată pe: „Mijloace de învățămînt în lecția modernă", „Tehnologia didactică modernă", s-au realizat aplicații practice asigurate cu sprijinul unor cadre didactice universitare, al unor specialiști din producție și al participanților la consfătuirea de la Alba Iulia. Această activitate de instruire și de perfecționare s-a desfășurat paralel cu preocupări, extinse la nivelul tuturor unităților de învățămînt, pentru dotarea și autodotarea laboratoarelor, cabinetelor și atelierelor-școală cu mijloace de învățămînt și materiale necesare, antrenîndu-se în această acțiune și comitetele cetățenești de părinți, întreprinderile economice.

Acționînd ferm pentru ridicarea calității învățămîntului, Inspectoratul școlar a insistat, în acțiunile de îndrumare și control, precum și cu prilejul diferitelor instruiri și consfătuiri cu directorii de școli, cu activul său obștesc, asupra înțelegerii necesității optimizării lecțiilor și tuturor activităților desfășurate cu elevii, promovării unor metode active, dezvoltării capacităților de cunoaștere și creație ale elevilor, elemente pe care le implică deopotrivă o tehnologie didactică modernă. În vederea stimulării participării personalului didactic la activitatea de promovare a unei tehnologii didactice moderne, sub îndrumarea secției de propagandă a Comitetului județean de partid, Inspectoratul școlar a luat măsuri pentru pregătirea unei consfătuiri județene, în luna ianuarie 1981, pe tema „Integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția; promovarea în munca la clasă a unei noi metodologii".

ÎN PRIM PLANUL ACTIVITĂȚII DE PERFECȚIONARE A ÎNVĂȚĂMÎNTULUI, de ridicare a calității muncii în învățămîntul preșcolar și primar, s-a situat organizarea unor acțiuni de îndrumare și control asupra activității ce se desfășoară la liceul pedagogic — centrul de perfecționare a pregătirii învățătorilor și educatoarelor din județ. Pe lîngă activitatea de îndrumare și control, care a vizat această unitate de învățămînt, s-a avut în vedere și realizarea unui schimb de experiență pentru colectivul de muncă al Inspectoratului școlar și pentru membrii activelor obștești pe discipline de învățămînt, care sprijină acțiunile Inspectoratului școlar în îndrumarea și controlul unităților de învățămînt din județ.

Întreaga activitate de îndrumare și control desfășurată de colectivul Inspectoratului școlar și de directorii unităților de învățămînt, a fost orientată pe baza unor tematici cu problemele de bază ale învățămîntului și educației dintre care amintim: organizarea și pregătirea deschiderii anului școlar (o largă acțiune care a cuprins toate școlile din județ), organizarea, desfășurarea și rezultatele muncii la învățămîntul seral și fără frecvență, orientarea acțiunilor politico-educative, cultural-artistice și sportive din școli în direcția îndeplinirii sarcinilor majore ale educării și pregătirii tineretului școlar pentru muncă și pentru viață.

Aceeași atenție s-a acordat și problemelor care privesc realizarea planului de școlarizare la toate tipurile, profilurile și meseriile, sporirii reale a randamentului școlar — cu toată gama de măsuri și de acțiuni impuse de sprijinirea tuturor elevilor în obținerea de succese tot mai mari la învățătură. Avem în vedere tratarea diferențiată a elevilor la lecții, organizarea pregătirii suplimentare, a meditațiilor și consultațiilor pentru elevii din clasele terminale și pentru cei care întîmpină greutăți în însușirea cunoștințelor, pregătirea loturilor reprezentative pentru participarea la concursurile școlare pe obiecte, concursuri pe meserii, organizarea și eficiența muncii din cercurile tehnico-aplicative și cultural-artistice etc.

Pentru realizarea la un nivel cît mai înalt a sarcinilor privind pregătirea și perfecționarea personalului didactic, s-au stabilit acțiuni concrete în colaborare cu Universitatea din Craiova și cu alte centre din învățămîntul superior care au răspunderi în această privință, urmărindu-se, în primul rînd, să se asigure un conținut bogat acțiunilor întreprinse, să se realizeze cu exigență și răspundere sarcinile de perfecționare, să se respecte întocmai metodologia elaborată recent de M.E.Î. în legătură cu această importantă acțiune. În acest scop, s-au întreprins măsuri concrete care vizează sporirea exigenței în activitatea de îndrumare și control, aprecierea personalului didactic fiind tot mai mult corelată cu rezultatele pe care le obțin elevii la învățătură și la disciplină.

În scopul creșterii eficienței activității de îndrumare și control s-au organizat periodic consfătuiri și instruiri ale colectivului de inspectori și a celor care fac parte din avutul obștesc, s-au realizat informări și analize și s-au stabilit măsuri în vederea intensificării activității școlilor, a personalului didactic și colectivelor de elevi pentru ridicarea calității învățămîntului.

UN ACCENT DEOSEBIT A FOST PUS pe antrenarea în acțiunile legate de realizarea unei noi calități în munca de pregătire a elevilor, a organizațiilor de copii și tineret, antrenarea

familiei la realizarea sarcinilor de bază pe care partidul și statul le pun în fața învățămîntului de toate gradele.

Trebuie să subliniem că, întreaga activitate pe care o desfășoară unitățile de învățămînt din județul nostru pentru transpunerea în viață a politicii partidului și statului cu privire la ridicarea calității muncii instructiv-educative, are loc într-un climat de seriozitate și răspundere. Acțiunile ideologico-politice și cultural-educative ce se desfășoară sub îndrumarea permanentă a organelor și organizațiilor de partid, contribuie din plin la creșterea răspunderii cadrelor didactice, a elevilor și părinților acestora pentru calitatea învățămîntului ce se desfășoară în județ.

Ținem seama mai ales de faptul că dispunem de condiții umane și materiale dintre cele mai favorabile, avem, o experiență bogată acumulată de unitățile de învățămînt din județ pe linia perfecționării întregului sistem de învățămînt.

Transpunînd în viață indicațiile partidului și statului, personalul didactic din județul Dolj își aduce din plin contribuția sa la pregătirea și educarea tineretului școlar, în vederea integrării acestuia, fără pierderi, în viața socială.

Educația adulților în cinci continente* — Prezența R. S. România în acest context —

Cunoașterea realizărilor naționale și universalizarea culturii și științei românești constituie aspecte importante ale creației în ritmul înnoitor al ultimelor decenii. În această perspectivă mobilizatoare, prezentarea în străinătate a contribuției naționale, în toate domeniile de viață și cultură, trebuie privită prin prisma evaluării și comparației științifice la nivel internațional.

In Republica Federală Germania a apărut, de curînd, din inițiativa și sub conducerea prof. univ. Franz Pöggeler de la Universitatea din Aachen, volumul al V-lea din *Compendiul educației adulților*, proiectat să apară în 8 volume**. Sub titlul *Educația adulților în cinci continente. Stare de fapt și comparație*, acest volum a fost elaborat de 32 de experți din 20 de state, care au urmărit, în primul rînd, obiectivul comun de a evidenția funcțiile și mijloacele specifice educației adulților în lumea contemporană.

Coordonatorul volumului V, prof. univ. Walter Leirman (Louvain) și Franz Pöggeler, mai sus-menționate, oferă o selecție a situațiilor educației adulților pe mari zone socio-geografice și culturale, cunoscut fiind faptul că o prezentare exhaustivă a situației andragogice în statele lumii nu este încă posibilă. Astfel, volumul se structurează pe următoarele capitole : I. *Europa de Apus* — Marea Britanie, Scandinavia, Franța, Țările de limbă germană (R. F. Germania, Austria, Elveția, Italia) ; II. *Europa de Răsărit* — țările socialiste (U.R.S.S., Polonia, Iugoslavia, România, R. D. Germană) ; III. *America de Nord și Latină* — Statele Unite ale Americii, Canada, America Latină, Brazilia, Chile ; IV. *Asia* — Japonia, R. P. Chineză, Coreea de Sud, V. *Un caz deosebit* Israelul ; VI. *Australia și Noua Zeelandă*. În ultimele trei capitole, dedicate educației adulților în perspectivă internațională, sînt comentate (prof. univ. Joachim H. Knoll-Bochum) activitățile *UNESCO*, ale cărei merite deosebite în domeniul educației permanente sînt binecunoscute și apreciate în țara noastră.

Înainte de a înfățișa în ce constă prezența R. S. România în acest context, considerăm că nu este lipsit de interes să semnalăm unele probleme metodologice cu care au fost confruntați coordonatorii și autorii acestei prestigioase lucrări și pe care le-au rezolvat în mod remarcabil. Dealtfel, așa cum se arată în introducerea semnată de cei doi coordonatori, volumul întrunește calități nu numai sub aspectul cunoașterii științifice, ci și sub cel al activizării programelor în acest sector de educație și cultură atît de efervescent, complex și cu eficiență imediată în economie. Studiile inserate în volum constituie deja un început pentru o cercetare comparatistă a educației adulților și oferă de pe acum un sprijin real țărilor mai puțin dezvoltate.

Dintre dificultățile în elaborare, din perspectivă mondială, a unor asemenea studii, este menționată, mai întîi, stabilirea principiului *comparabilității*. Lucrarea identifică, în acest sens, cîteva aspecte ale educației adulților, determinate de situațiile social-economice, de viața culturală, ca și de aspirațiile educaționale ale popoarelor. Astfel, în țările mai puțin dezvoltate, educația adulților poate fi deservită prin sisteme de radio și t.v., tiparul avînd un rol secundar încă, la fel și metodele orale ale dialogului și de instruire intensivă. Dimpotrivă, în țările dezvoltate rolul metodelor intensive, participative, al dezbaterii și cercetării are, de obicei, o pondere mai mare. Prin urmare, folosirea criteriilor unice, extrapolate față de contextul social-cultural, în aprecierea aspectelor comparabile, se lovește de dificultăți. A opera cu unități de măsură „unice" americane sau europene, în aprecierea activităților educative, în țări cu tradiții culturale mult deosebite, rămîne un demers neconcludent.

Opțiunea degajată din această analiză este *îmbinarea demersului descriptiv cu cel interpretativ*, fără ca interpretările să fie influențate de orientări filosofice (uneori adevărate ecuații greu de soluționat), care pot trece peste specificul socio-cultural, național, regional sau politic și pot acorda mai mult loc tendințelor decît realității faptelor.

Una dintre problemele metodologice dificile, în elaborarea acestei lucrări, a fost însăși *regionalizarea*, problemă cu care se confruntă și colectivele de viitorologi în planul prospectivei mondiale. Cum să împarți planeta ? Cum să-i sesizezi în mod obiectiv indivizibilitatea ? Ieșirea dintr-o asemenea problematică poate fi prezentarea tuturor statelor, dar foarte multe state nu au încă, în domeniul educației adulților, date riguros înregistrate. De aceea, s-a optat pentru prezentarea situației pe continente și mari zone de cultură, luînd în cosiderare țările reprezentative, care se bucură de un grad mai avansat de dezvoltare în sectorul educației adulților.

Pentru a facilita depășirea dificultăților metodologice, coordonatorii au propus o *schemă de orientare facultativă*, în care analiza obiectivelor educației adulților, precum și interpretarea nivelului con-

(*continuare la pag. 36*)

Prof. dr. LEON ȚOPA

* WALTER LEIRMAN, FRANZ PÖGGELER, *Erwachsenenbildung in fünf Kontinenten — Bestandsaufnahme und Verleich*, Editura W. Kohlhammer, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz, 1979. 416 p.

** Volumul al VI-lea — *Sociologia educației adulților*, apărut anterior volumului V, a fost recenzat în „Revista de pedagogie" nr. 11/1978, p. 57.

TRATAREA DIFERENȚIATĂ A ELEVILOR DIN GIMNAZIU

LUMINIȚA GHIVIRIGĂ — cercetător științific principal
STAN TOMA — cercetător științific
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

În ansamblul preocupărilor pentru edificarea unui învățămînt modern, tradiționalul principiu al activității diferențiate cu elevii dobîndește semnificații noi. Notele specifice actuale ale acestei activități decurg din cerințele privind pregătirea forței de muncă, ceea ce impune asigurarea unei calități superioare rezultatelor școlare ale tuturor elevilor. Abordarea diferențiată a întregului efectiv al clasei, printr-o asistență pedagogică pe măsura fiecărei categorii de elevi, constituie deosebirea fundamentală față de orientările selective, proprii teoriilor elitiste asupra educației. Astfel, elevii „de mijloc" și cei cu note mici devin beneficiari ai unor măsuri special programate pentru a le înlesni depășirea condiției lor școlare nesatisfăcătoare.

Diferențierea — element al metodologiei didactice

Conceperea sistemică a învățămîntului implică subordonarea activității diferențiate celorlalte elemente ale sistemului. Din relevarea acestui raport, reiese în mod pregnant că diferențierea nu poate constitui un scop în sine — cum se tinde uneori a fi acreditată — ci este una din căile prin care se realizează finalitățile actului educativ. Întercondiționarea cea mai evidentă se manifestă în practica educativă în care trebuie puse de acord modalitățile de activitate diferențiată cu elevii, cu aspectele noii metodologii didactice.

O simplă privire comparativă asupra a două situații tipice pentru metodologia didactică tradițională și, respectiv, pentru cea modernă, demonstrează dependențele la care ne referim.

Astfel, lecția centrată pe rolul profesorului limitează registrul acțiunilor diferențiate cu elevii, atît ca durată, cît și ca varietate de forme. Expunerea și demonstrațiile făcute de către profesor, sensul unidirecțional al dialogului fac dificile abordările diferențiate în timpul orelor de clasă, ale anumitor categorii de elevi. Dimpotrivă, contextul metodologic al lecției moderne — în care predomină activitatea independentă a elevilor — facilitează atitudini și comportamente cu adresabilitate specifică nivelelor de pregătire a acestora.

Cercetările noastre privind valențele formative ale metodelor active au confirmat faptul că participarea efectivă a elevilor la lecție pentru însușirea noii informații, prin investigații desfășurate individual sau în grup, prin rezolvări de situații problematice, prin executarea de demonstrații, experiențe, lucrări de diferite tipuri, prin utilizarea surselor și mijloacelor de informație — se înfăptuiește eficient numai dacă solicitările profesorului sînt adecvate nivelului real de pregătire a elevilor.

O relație la fel de necesară se stabilește între abordarea diferențiată a elevilor și cunoașterea temeinică și amplă a acestora de către educatori, prin prisma rezultatelor școlare obținute, corelate cu complexul cauzal care le determină și a tendințelor dezvoltării ulterioare a personalității lor. Desigur, simpla înregistrare a acestor date este insuficientă pentru fundamentarea unor măsuri diferențiate. De aceea se impune ca demersurile evaluative să fie orientate spre o apreciere cît mai obiectivă și să se constituie ca un mijloc de stimulare continuă a elevilor spre depășirea performanțelor proprii dintr-o anumită etapă.

Caracterul procesual al activității diferențiate

Noua metodologie didactică, axată pe activitatea elevilor, oferă un cadru propice pentru a fi concepute sarcini de lu-

cru diferențiate, atît sub aspectul conținutului, cît și ca tehnică de executare a lor. Pentru a le adecva nivelului real de pregătire a elevilor, sînt necesare investigații care permit profesorului să cunoască, cît mai exact, unde se situează fiecare elev în procesul asimilării materialului.

Repere concludente în acest scop constituie analiza rezultatelor la teste și lucrări cu subiect unic, la verificări curente, interpretate în raport cu potențialul elevului. Datele obținute astfel ajută la configurarea categoriilor de elevi, în funcție nu numai de lacunele în cunoștințe sau în deprinderile de muncă, ori de greșeli tipice, ci și de performanțe superioare. Se conturează, pe această bază, un cadru favorizant pentru conceperea unor sarcini de lucru care să nu difere între ele doar sub aspect cantitativ, cum în mod nesatisfăcător se întîmplă adesea în practica școlii. Dacă mereu elevii buni sînt solicitați mai mult și cei slabi mai puțin, înseamnă că profesorul contribuie la adîncirea și permanentizarea decalajului dintre ei, neînlesnindu-se celor din urmă obținerea, cu timpul, a unor rezultate mai bune, prin care să-și depășească situația inferioară, datorită stimulării adecvate a motivației și a efortului în activitate.

Desigur, sînt necesare și unele dozări cantitative, cerute de deosebirile existente între elevi sub raportul capacităților și al ritmurilor de lucru. Important este însă ca diferențierea de acest tip să fie îmbinată cu modalități variate de indicații de efectuare a sarcinilor, chiar cînd toți elevii au de rezolvat teme cu același conținut.

Se înțelege că pentru unii elevi sînt absolut necesare anumite referiri suplimentare, incluse în fișe sau în explicațiile verbale ale profesorului (modele de rezolvări, scheme, trimiterea la surse conținînd reguli, exemple, idei principale, reprezentări grafice) ; acestea constituie o condiție importantă pentru depășirea dificultăților întîmpinate de unii elevi, în însușirea celor prevăzute de programele școlare.

Prin eludarea condiției de mai sus, profesorii trec în mod eronat pe seama unor lacune în cunoștințele elevilor nerezolvarea corectă a temelor, cînd, de fapt, motivul real ține de nivelul redus al deprinderilor de lucru. În atare cazuri, indicațiile privind tehnica activității ar fi asigurat efectuarea sarcinilor.

Desigur, ușor de acceptat în plan teoretic, prin logica lor evidentă, cerințele privind caracterul de proces al activității diferențiate sînt adesea nerespectate în practică. A aborda elevii șablonard, în urma etichetării lor în categorii fixe ca nivel de pregătire, produce consecințe negative, la fel ca și lipsa oricărei preocupări pentru a-i solicita pe măsura posibilităților lor diferite. Nici chiar recurgerea la unele mijloace și procedee tipice pentru tehnologia didactică modernă nu e o garanție suficientă pentru realizarea corectă a tratării diferențiate. Astfel, folosirea unor fișe cu sarcini de lucru variate ar putea fi apreciată ca eficientă, la o analiză mai puțin atentă. Cum însă cadrele didactice au uneori tentația de a supraestima rolul fișelor, în genere, și a le folosi și cînd nu ar fi indicate, se ajunge, și pe această cale, la distribuirea stereotipă de sarcini cu grad de dificultate ridicat elevilor cu note mari și, respectiv, scăzut, celor cu note mici.

Din cercetările noastre reiese și un alt aspect cu consecințe negative asupra dezvoltării elevilor. Este vorba de faptul că, dincolo de conținutul diferit al activității propuse de-a lungul claselor gimnaziale, determinat de prevederile programei, modul în care profesorii îndrumă această activitate nu marchează deosebiri de la o clasă la alta. Fie că lucrează cu elevi de clasa a V-a sau cu cei de a VIII-a, profesorul conduce pas cu pas demersurile elevilor, sau, dimpotrivă, îi lasă să se descurce singuri, în virtutea stilului său propriu de muncă, nenuanțat, neadecvat condițiilor concrete ale clasei. În acest fel, nu se poate înlesni trecerea firească de la activități semi-independente, la cele prin care elevii pot da măsura completă a capacităților lor creatoare, a inițiativei, răspunderii și originalității proprii.

Tratarea diferențiată și notele elevilor

Unul dintre reperele frecvent utilizate în practică, pentru tratarea diferențiată îl constituie notele obținute de elevi. Este însă cunoscută relativitatea valorică a acestui reper. Dintre implicațiile numeroase ale problemei notării, ne propunem să evidențiem acele aspecte cu efect mai direct asupra conceperii și aplicării măsurilor de abordare diferențiată a elevilor.

Rezultatele elevilor dintr-o anumită etapă, concretizate în note, conduc adesea la stratificarea efectivului clasei în categorii fixe privind nivelul de pregătire. Dacă un elev contrazice, prin rezultatele dintr-un moment dat, apartenența sa la categoria unde fusese clasificat, primește, de regulă, note în virtutea aprecierilor anterioare. În felul acesta, nu se valorifică funcția reglatoare a evaluării, pentru a înlesni, printr-o tratare diferențiată, progresul continuu al tuturor elevilor. Efectul de halo al notelor împiedică înregistrarea performanțelor reale, consemnarea tendințelor de progres ori regres din pregătirea unor elevi.

Mai mult decît atît, se perpetuează atitudinea de a se acorda notelor rolul de măsurare exclusivă a ariei cunoștințelor elevilor. Printr-o atare restrîngere a sferei lor de cuprindere, notele nu se mai constituie ca repere suficiente pentru orientarea acțiunilor diferențiate, prin care să se opereze transformări dorite în atitu-

dinea elevilor față de învățătură, în interesele lor de cunoaștere și chiar în perfecționarea deprinderilor lor de muncă.

Investigațiile noastre, desfășurate în anul școlar 1979—1980, relevă și o altă disfuncție în aplicarea sistemului docimologic actual. Este vorba de sensibile decalaje între valoarea notelor și mediilor școlare curente, pe de o parte, și rezultatele obținute de elevi la unele teste, sondaje, lucrări de control cu subiect unic, pe de alta. Din punctul de vedere strict al temei de care ne ocupăm aici, deosebirile manifestate sînt concludente pentru a demonstra că evaluarea, măcar într-una din cele două modalități de apreciere amintite mai sus, dacă nu chiar în ambele, adesea nu reflectă nivelul real de pregătire a elevilor.

Constatările noastre — ca și opiniile multora dintre colaboratorii din școlile experimentale — pledează în favoarea utilizării unor demersuri evaluative mai sistematice — prin îmbinarea aplicării testelor cu forme curente de verificare — astfel încît să se obțină o imagine cît mai exactă și mai completă asupra gradului de realizare a obiectivelor programei școlare la nivelul fiecărui elev.

Și folosirea unor teme cu subiect diferit pentru lucrările de control generează unele distorsiuni în evaluarea elevilor. Se știe că asemenea teme nu reprezintă o noutate în metodologia didactică, ele fiind utilizate și în trecut. Este drept, însă, că nu subordonate aceluiași scop. Cînd profesorul recurge la atare teme — de regulă pentru tezele trimestriale — principalul beneficiu scontat de el este restrîngerea posibilităților de copiere între vecinii de bancă, iar nu solicitarea pe măsură a anumitor categorii de elevi. Dimpotrivă, se creează — prin aceste subiecte diferite — o mai flagrantă inadecvare a dificultăților pentru unii elevi, întrucît repartizarea celor două sau patru subiecte făcîndu-se potrivit criteriului locului ocupat de elevi în bănci, adesea elevilor slabi le revin subiecte mai dificile decît celor cu rezultate bune la învățătură. Notele primite la aceste lucrări nu pot oferi deci — pe ansamblul clasei — tabloul veridic al ierarhizării nivelelor de pregătire, dacă elevii au avut de răspuns la sarcini care avantajează pe unii și defavorizează pe alții. Cu toate neajunsurile semnalate, unii profesori nu renunță la folosirea acestui procedeu. Nici prin dimensionarea dificultăților unor lucrări, în funcție de potențialul elevilor, nu se obține întotdeauna o egalizare a șanselor, exprimată prin notele obținute la aceste lucrări. Dacă elevilor slabi le sînt acordate note mari, fiindcă au rezolvat corect teme cu un grad redus de dificultate, ei se situează astfel pe trepte superioare ca valoare a notelor, în comparație cu colegii lor, care, în virtutea notelor mari anterioare, au avut acum teme atît de complicate, încît nu le-au efectuat decît parțial. Notele de 9 și 8, de exemplu, date pentru rezolvarea de către elevii slabi a unor teme relativ simple, nu corespund, neapărat, în cazul de față, unor rezultate autentic superioare, comparativ cu cele obținute de elevii buni, confruntați cu teme complexe și notate cu 7 sau 6.

Dacă, printr-o asemena notare, se are în vedere, în principal, potențialul diferit al elevilor, se neglijează, în schimb, criteriul de bază în evaluare, și anume măsura înfăptuirii prevederilor programei.

Diferențiere-integrare

În cele prezentate pînă aici, ne-am referit la tratarea diferențiată mai ales sub aspectul demersurilor strict didactice. Acestea implică, însă, condiționări psihosociale și au, la rîndul lor, ecou puternic în planul interrelațiilor din grupul școlar (clasa).

Formarea la elevi a comportamentelor integrative, în perspectiva strădaniilor pentru obținerea unei calități superioare în învățămînt, constituie o parte integrantă a obiectivelor actului educativ. Sub semnul acestor exigențe, tratarea diferențiată se fundamentează pe abordarea elevilor în dimensiunile reale și multiple ale personalității lor, dincolo de cercul restrîns al unor rezultate școlare.

Pentru a izbuti o reglare eficientă a intervențiilor sale diferențiate, profesorul are absolută nevoie de stăpînirea unor date privind motivația și atitudinea față de învățătură, statutul și rolul elevului în colectivul clasei, nivelul real al performanțelor școlare raportat la potențialul propriu, condițiile socio-educative din familie etc.

Accesul la aceste date nu cere, în mod obligatoriu, investigații laborioase, care ar depăși posibilitățile materiale de dotare ale școlii sau competența educatorului. Dimpotrivă, așa cum reiese și din cercetările noastre, prin utilizarea observației, a metodei aprecierii obiective, a studiului de caz, precum și a tehnicilor sociometrice simple, se pot obține informații suficiente pentru a se proiecta, în funcție de particularitățile elevilor, măsuri diferențiate prin care să se obțină, simultan, atît rezultate superioare în plan instructiv, cît și în privința interrelațiilor din colectiv.

Orientată astfel, activitatea profesorului rezolvă cuprinderea tuturor categoriilor de elevi, pentru obținerea unei pregătiri școlare corespunzătoare atît sub aspectul performanțelor la învățătură, cît și ca grad de integrare socială. În virtutea unității dialectice a personalității umane, corectarea unor trăsături și comportamente negative, ca : vedetismul, izolarea, timiditatea, comoditatea, aroganța, egoismul își vădește efectele nu numai în ridicarea nivelului la învățătură, ci și în pro-

movarea relațiilor de cooperare, de angajare în efortul comun al colectivului clasei, prin asumare de responsabilități.

Climatul de muncă în care elevul se simte acceptat în dialogul cu profesorul creează motivația necesară pentru o emulație productivă la nivelul clasei, pentru formarea convingerii fiecăruia de a persevera în continua sa autodepășire.

Diferențierea, în aceste noi dimensiuni cu profunde semnificații pedagogice și politice, constituie unul dintre criteriile de evaluare a eficienței activității personalului didactic.

ATITUDINEA ADOLESCENȚILOR FAȚĂ DE ÎNVĂȚĂTURĂ

Conf. dr. ION DRĂGAN, Universitatea din Timișoara

1. PREMISE COMPREHENSIVE. Multe din eșecurile școlare — scria S. Larcebeau — se pot explica... nu printr-o lipsă de aptitudini, ci prin absența motivației și interesului pentru o anumită formă de învățămînt (5, p. 883). Explicația autoarei franceze cu privire la cauzele eșecurilor școlare se pot extinde și la succesele și performanțele școlare, cunoscute fiind cazuri de elevi, modești ca înzestrare, care obțin note mari și ajung chiar premianți, unii. Dealtfel în lumea educatorilor a devenit cvasiunanimă opinia — bazată pe nenumărate fapte — că succesul sau insuccesul la învățătură sînt, în mare măsură, rezultatul atitudinii pe care o are cel în cauză (elevul) față de această activitate. Motiv pentru care, nu odată, profesorii evidențiază și elogiază pe elevul cu atitudine pozitivă față de învățătură (harnic, sîrguincios, perseverent) oferindu-l ca model de urmat pentru colegii săi.

2. CE ESTE ATITUDINEA ȘI CUM SE MANIFESTĂ! Problema atitudinii poate fi înțeleasă din perspectiva relației subiect-obiect. Subiectul (adult-copil) intră în relații diverse cu obiectul (fenomenele lumii înconjurătoare). În aceste relații, subiectul nu se comportă uniform ci, din contră, diferențiat față de diversele obiecte : unele-i plac, altele îi displac, unele îl atrag, pe altele le respinge, unele îl interesează, altele-i sînt indiferente, pe unele le dorește, pe altele le refuză etc.

Această manifestare posturală, verbală sau comportamentală — pozitivă sau negativă — a subiectului în relațiile pe care le are cu obiectul se numește **atitudine. Unii psihologi** consideră atitudinea doar o reacție corporală. În ce ne privește, considerăm că ea nu poate fi redusă doar la această manifestare, ci implică și sistemul verbal.

Atitudinea față de învățătură este un aspect al atitudinii față de muncă, „motiv pentru care poate fi considerată ca făcînd parte din latura morală a personalității elevului" (8, p. 48). Și în acest caz subiectul (elevul) poate avea o atitudine pozitivă (interes, plăcere, preocupare) sau una negativă (dezinteres, neplăcere, lipsă de preocupare) față de obiect (învățătură). Aceasta i se citește pe față sau se exprimă în comportamentul său școlar.

Atitudinea are caracter dinamic-propulsiv, cînd este pozitivă, sau frenator-inhibitiv, cînd este negativă. Așadar, ea prefigurează conduita și comportarea omului (elevului), fiind și una din condițiile stimulării proceselor psihice, idee formulată de **Measișcev** (7, pp. 435—436) și de **P. Fraisse** (4).

În structura atitudinii intră elemente afective și cognitive, care-i dau sens și semnificație. La vîrstele fragede atitudinea este puternic impregnată afectiv, copilul exprimîndu-și atitudinea în funcție de ecoul afectiv (plăcerea-neplăcerea) pe care obiectele (activitățile) îl au în psihicul său. Odată cu intrarea în preadolescență, dar mai ales în adolescență, latura afectivă este dublată de elementele cognitiv-intelectuale (judecăți, raționamente, convingeri, principii, concepția despre lume) care dau atitudinii consistență și trăinicie.

O analiză mai profundă a atitudinii ne va conduce la constatarea că ea se află în relație și cu alte variabile psihice latente ca, de exemplu, trebuințele, interesele, aptitudinile, sentimentele, convingerile, cu motivele intrinseci în general. Așadar, exprimarea ei, pozitivă sau negativă, este în funcție de aceste variabile psihice care au pentru atitudine rolul de suporturi și resorturi. Selectivitatea individului față de lumea înconjurătoare, pe care i-o determină atitudinea (10) este în bună măsură influențată de aceste variabile.

Formîndu-se în relația subiectului cu obiectul, atitudinea nu poate avea o determinare unilaterală (numai dinspre aceste variabile psihice), ci manifestarea ei — pozitivă sau negativă — este în funcție și de măsura în care există compatibilitate între aceste variabile interne și obiectul în cauză. Iar această compatibilitate se exprimă în termeni de valoare, căci „propriu atitudinii îi este referința implicită sau ex-

plicită la valori" (9, p. 21). Conceptul de „valoarea obiectului" trebuie luat în sensul lui multiplu : intelectual, moral, estetic, economic, pragmatic etc.

De fapt, cuplul atitudini — relații constituie fețe reversibile ale aceluiași proces : atitudinile manifeste devin relații, iar relațiile interiorizate constituie atitudini (2).

3. PSIHOGENEZA ATITUDINII FAȚĂ DE ÎNVĂȚĂTURĂ LA ADOLESCENT.

Atitudinea față de învățătură la vîrsta adolescenței poartă pecetea acestei etape ontogenetice. Subiectul (elev) intră într-o relație nouă cu obiectul (învățătura), noutatea fiind determinată atît de caracteristicile psihice ale acestei etape, cît și de particularitățile învățăturii pe această treaptă.

Ideea de la care vom porni — și care ne va sluji de principiu explicativ al psihogenezei atitudinii adolescentului față de învățătură — este aceea că procesul de formare se produce din exterior spre interior, de la activitate spre conștiință. Așadar formarea atitudinii pozitive a adolescentului față de învățătură trebuie să înceapă cu preocuparea profesorului de a face în așa fel încît obiectul (învățătura) să aibă o semnificație pozitivă pentru subiect (elev). Ca activitate școlară, învățătura nu prezintă o atracție deosebită pentru elev. Ea este, mai de grabă, o obligație care îl sustrage de la alte activități (sport, dans, audiții muzicale, vizionări de filme etc.) care — să recunoaștem — sînt mai agreabile decît învățătura. În acest stadiu ontogenetic (adolescența) elevul este însă în stare să înțeleagă ceea ce spunea, în urmă cu două milenii, Seneca : „Non scolae sed vitae discimus" (Nu învățăm pentru școală, ci pentru viață). În „planul vieții", pe care adolescentul și-l elaborează, învățătura începe să ocupe un loc bine determinat, ca o condiție a pregătirii pentru viață, pentru idealul său profesional. Din această perspectivă se proiectează atitudinea pozitivă față de obligațiile școlare și deci față de învățătură care îi asigură realizarea „planului de viață" și atingerea idealului.

Dar nu întotdeauna și nu pentru toți adolescenții această relație dintre învățătură și viitoarea profesie este evidentă. Constituie un element al măiestriei pedagogice priceperea profesorului de a le demonstra elevilor că „proiectele lor depind de gradul de reușită școlară" (6, p. 57) și că această reușită, la rîndul ei, este în funcție de atitudinea lor pozitivă (hărnicie, perseverență) față de învățătură. Între elementele cu valoare stimulativă pentru atitudinea față de învățătură se situează și nivelul de aspirație pe care profesorul poate și trebuie să-l formeze elevului la această vîrstă. Un nivel ridicat de aspirație va determina, fără îndoială, o atitudine pozitivă față de învățătură și ca atare și niște rezultate foarte bune (ibidem).

Corelația dintre învățătură, ca activitate școlară, și implicațiile sale în diverse profesiuni este ușor de realizat și de demonstrat la disciplinele cu valențe profesionale puternice, cum sînt fizica, biologia, chimia, matematica, la care fiecare capitol și fiecare lecție se pretează a fi valorificată din perspectiva practicii. De asemenea, atitudinea pozitivă a elevilor din clasele terminale ale liceului, mai ales, se manifestă față de acele obiecte de învățămînt care vor intra în setul disciplinelor de admitere. Este și acesta un indiciu al conștientizării la această vîrstă a relației dintre învățătură și viitoarea profesiune, pentru care examenul de admitere este primul prag de trecut.

Se știe însă că relația dintre obiectele de învățămînt și viitoarea profesiune nu este întotdeauna directă ; nu toți cei care studiază cu pasiune fizica vor fi fizicieni, după cum nu toți cei cu rezultate strălucite la matematică sau biologie vor profesa ca matematicieni sau ca biologi. Avantajul acestor discipline, din punctul de vedere al creării unei atitudini pozitive față de studiul lor, constă însă în aceea că elevii sînt conștienți de implicațiile lor teoretice și practice într-o gamă foarte largă de profesiuni.

Alături de această atitudine pozitivă față de învățătură, la obiectele menționate mai sus, există și o atitudine negativă, manifestată față de un număr apreciabil de discipli școlare. Este vorba mai ales de acelea care nu au evidente și directe valențe profesionale cum ar fi disciplinele social-umaniste (istoria, literatura, filozofia, muzica, desenul ș.a.) Atitudinea negativă a elevilor față de aceste discipline este determinată în bună măsură și de „spiritul epocii", a acestei epoci în care științele exacte (pozitive) și tehnica s-au afirmat și s-au validat pragmatic. Rolul profesorilor care predau disciplinele social-umaniste nu constă în combaterea acestei stări de spirit, ci în a-și integra obiectul predat în acest „curent", punîndu-i în evidență valoarea formativă. Considerăm că și în cazul acestor discipline principiul generator de atitudine pozitivă este tot cel valoric. Adolescentul are printre caracteristicile de profil psihologic și o sensibilitate crescută și adeziunea față de valori. Și în gama valorilor un rang ridicat îl au cele morale și estetice, în ciuda unei opinii convenționale despre caracterul pragmatic al tineretului contemporan. Acest lucru a fost probat și prin datele pe care le-a furnizat o cercetare destul de recentă, desfășurată pe un eșantion foarte larg (3618 subiecți). În lucrarea elaborată pe baza acestei ample cercetări se precizează că „la 18 ani, frecvența opțiunilor pentru valorile morale este cea mai ridicată" (1. p. 134). Cultivarea valorilor morale (umanism, patriotism etc.) se realizează mai ales prin disciplinele umaniste. Dealtfel și documentele P.C.R. au subliniat în repetate rînduri necesitatea edu-

cării unui tineret cu un larg orizont ştiinţific şi cultural. „Şcoala — spunea tovarăşul Nicolae Ceauşescu la Congresul educaţiei şi învăţămîntului — trebuie să se manifeste permanent ca unul din factorii primordiali de modelare a fizionomiei omului nou, cu un larg orizont de gîndire, cunoaştere şi înţelegere, cu o etică superioară şi o bogată viaţă spirituală, făuritor conştient al propriului destin, al viitorului socialist şi comunist". Or, „largul orizont" şi „viaţa spirituală bogată" nu se pot realiza decît prin întreaga gamă a disciplinelor şcolare, incluse în planurile de învăţămînt şi nu acordînd atenţie unora în detrimentul altora ; fiecare obiect de învăţămînt îşi are partea sa de contribuţie, bine stabilită de cei care au elaborat planurile de învăţămînt, la formarea fizionomiei omului nou. Aceasta este ideea care trebuie să le fie clară tuturor educatorilor. Important este însă ca şi elevii să o înţeleagă şi ca atare să aibă o atitudine pozitivă şi faţă de toate disciplinele.

Dacă, în cazul disciplinelor ştiinţifico-tehnice, atitudinea pozitivă faţă de studiul lor este determinat chiar de conţinutul lor de idei şi de aplicaţiile lor practice, la disciplinele social-umaniste atitudinea pozitivă este în strînsă dependenţă de personalitatea profesorului şi în special de priceperea cu care ştie să le stimuleze interesul pentru ele, mobilizîndu-le „resursele interne" intelectuale şi afectiv-motivaţionale. Virtuozitatea şi măiestria pedagogică abia în asemenea condiţii se evidenţiază : cînd profesorul este pus în situaţia de a dezvălui frumuseţea intrinsecă a unei discipline fără evidente valenţe practico-aplicative. În acest punct al demersului nostru, ne vin în minte cuvintele lui Rabindranath Tagore care în studiul său intitulat „Metoda de învăţămînt" (1911) scria : „Omul îşi poate lua cunoştinţele numai de la un om. Aşa, bazinul se umple cu apă, focul se aprinde cu foc, iar sufletul omului se modelează datorită sufletului unui alt om" (R. Tagore, **Articole despre educaţie şi învăţămînt,** E.S.D.P. 1961). Citatul pune în evidenţă cu sensibilitate şi claritate rolul pe care-l joacă personalitatea profesorului în formarea la elevi a atitudinii faţă de învăţătură ; căci ce este pasiunea profesorului pentru disciplina pe care o predă, decît „focul" din care se va aprinde pasiunea elevului pentru aceea disciplină ? În acest context vom cita şi cazul unui excelent inginer care, de cîte ori rememora anii studiilor liceale, vorbea cu dragoste şi patos nu despre lecţiile de matematică, sau despre cele de fizică — cum te-ai fi aşteptat — ci despre „minunatele ore de istorie".

Citatul şi cazul analizat ilustrează cît se poate de convingător că atitudinea elevilor faţă de obiectele de învăţămînt nu este determinată doar de poziţia (rangul) ocupată de acestea în planul de învăţămînt, sau de numărul de ore alocat, ci mai ales de personalitatea profesorului, de măiestria cu care ştie să-şi facă disciplina predată accesibilă şi agreabilă. Şi, fără îndoială, de priceperea cu care ştie să stîrnească interesul elevilor pentru ea şi ca atare să le determine o atitudine participativă la lecţii. Căci, în fond, fiecare disciplină din plan are o latură utilă (nu neapărat în sens pragmatic) şi, dacă profesorul reuşeşte să o dezvăluie cu pricepere, a rezolvat una din problemelecheie ale atitudinii : interesul pentru acea disciplină. Interesul, odată declanşat, determină „atitudine pozitivă, activă şi perseverentă". (3, p. 12) faţă de învăţătură. Aşa se explică faptul că profesorii valoroşi (ca pedagogi) au o largă adeziune din partea elevilor indiferent de disciplina pe care o predau.

BIBLIOGRAFIE

1. BAZAC, D., DUMITRESCU, I., MAHLER, FR., RADULIAN, V., *Geneza şi dinamica idealului în adolescenţă,* Craiova, E.S.R., 1974.
2. CHIRCEV, A., *Psihologia atitudinilor sociale* (Cu privire la români), Sibiu, Ed. Inst. de psihologie al Universităţii din Cluj, 1941.
3. DRĂGAN, I., *Interesul cognitiv şi orientarea profesională,* Buc., E.D.P., 1975.
4. FRAISE, P., *Rolul atitudinilor în percepţie,* în „Revista de psihologie", nr. 1/1961.
5. LARCEBEAU, S., *Intérêt et éducation,* în „Bulletin de psihologie", 257, XX, 10—15, Paris, 1967.
6. LÉON, A., *Formation générale et apprentisage du metier,* Paris, P.U.F., 1965.
7. MEASIŞCEV, V. N., *Probleme fundamentale ale psihologiei atitudinilor şi situaţia ei actuală,* în : Psihologia în U.R.S.S., (traducere), Buc., E.S., 1963.
8. PRUNĂ, T., LOGOFĂTU, C., *Despre atitudinea faţă de învăţătură,* în „Revista de pedagogie", nr. 10/1960.
9. RADU, I., *Formarea opiniilor şi atitudinilor la şcolari.* Metode psihologice de investigaţie, în : Studii de psihologie şcolară, Buc., E.D.P., 1979.
10. VRABIE, D., *Atitudinea elevului faţă de aprecierea şcolară,* Buc., E.D.P., 1975.

ION DRĂGAN : L'attitude des adolescents envers l'apprentissage et les facteurs qui la déterminent

L'auteur, se rapporte au succès et à l'échec an études, résultats en grande mesure, de l'attitude de l'élève ou de l'étudiant envers l'apprentissage. Cette atitude constituie un aspect de l'attitude envers le travail. En ce cas-là, la sujet (élève, étudiant peut manifester une attitude positive (intérêt, plaisir, préoccupation) ou négative (indifférence, aversion, absence de préoccupation) envers l'étude. L'auteur démontre que cette attitude s'exprime dans le comportement scolaire.

STIMULAREA LA ELEVI A EXPLICAȚIEI CAUZALE CU CARACTER ȘTIINȚIFIC

AURELIA TURCU,
cercetător științific principal
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

1. Premise teoretice

1.1. Explicația științifică, definirea precum și stabilirea tipurilor de explicații (științifice sau preștiințifice) au constituit mai curînd obiectul epistemologiei [1], al filozofiei [2], și mai puțin al psihologiei (ca problemă distinctă). În numeroase lucrări de psihologie ea a fost considerată implicită procesului de înțelegere [3], din motivul, justificat în parte, că înțelegerea, ca fapt de gîndire, se exteriorizează verbal printr-o explicație și că exprimarea verbală * cu cuvinte proprii a unor cunoștințe științifice constituie o garanție a înțelegerii. Este adevărat că, așa cum afirmă P. Popescu Neveanu [4], această din urmă problemă „este de mult consemnată de psihologia învățării" dar nu-i mai puțin adevărat că studiile privind mecanismul, particularitățile psihologice, tipologia explicației la copil, procedeele psihopedagogice de formare la elevi a capacității de a explica **științific** fenomenele, realitatea, nu au excelat în psihologie.

Incontestabil, cercetările piagetiene [5] oferă un referențial teoretico-metodologic prețios pentru cercetările noastre întrucît ne sugerează în mod implicit una din capacitățile asupra căreia se poate acționa, în scopul formării gîndirii științifice la elevi. Aceasta este capacitatea de a explica în mod științific fenomenele, procesele fizice, chimice, biologice, sociale etc. Se simte însă necesitatea abordării acestei problematici prin raportarea ei la activitatea de învățare în școală. Aceasta cu atît mai mult, cu cît se constată la elevi numeroase dificultăți în formularea unei explicații autentic științifice.

1.2. În procesul asimilării sistemelor de cunoștințe nu ne mai putem mulțumi cu explicații (fie ele cauzale sau de altă natură) empirice sau preștiințifice (ca să nu mai vorbim de explicațiile greșite sau absența oricărei explicații, înlocuirea explicației cu descrierea etc.). Unul din obiectivele procesului de instruire în școală fiind și acela al formării unei gîndiri științifice, rezultă că explicațiile trebuie să se structureze la elevii ca explicații științifice.

1.3. Rezultatele cercetărilor efectuate de noi în legătură cu structurarea raporturilor de cauzalitate la elevi [6] arată că explicațiile cauzale satisfac cerința de corectitudine (fie că aceste explicații sînt empirice, fie că sînt științifice) în special în cazul în care elevii au de stabilit raporturi cauzale simple între două fenomene dintre care unul este cauză și celălalt efect (și nici în acest caz proporția explicațiilor științifice nu este satisfăcătoare decît după o etapă de instruire). În situațiile în care ei sînt puși în fața unor fenomene ale căror raporturi se complică, fiind vorba nu de relații simple de determinare ci de interacțiuni multiple, în special în situații în care determinarea cauzală îmbracă un caracter probabilistic, elevii întîmpină serioase dificultăți care se exprimă în explicații incorecte sau pur și simplu în renunțarea la explicații. Adesori explicația cauzală (empirică sau științifică) este înlocuită prin exemplificări sau este redusă la simpla descriere a observabilului.

1.4. Din punct de vedere psihologic, explicația presupune înțelegerea **pentru sine** iar apoi și **pentru alții**, implicînd un demers în care, operînd pe cale inductivă și deductivă, subiectul caută să descifreze structura și dinamica fenomenelor, a sistemelor, să descopere relațiile cauzal-probabiliste, funcționale, structurale, teleologice etc., decelînd din multitudinea lor pe acelea care relevă esența fenomenelor. Această esență este pusă în evidență prin **explicațiile cauzale** care dezvăluie geneza.

Explicația cauzală științifică nu se încheie cu descoperirea raporturilor de cau-

* Din acest punct de vedere, explicația științifică poate comporta și o analiză la nivel semantic, prin care se stabilește o relație între faptul de explicat și enunțurile explicative, cu alte cuvinte între explanadum și explanans. Nu am avut în obiectivul cercetării în mod expres acest aspect.

zalitate. Ea presupune simultan **reconstituire dar şi anticipare** şi operează, în esenţă, cu inferenţe bazate pe abstracţie reflectantă.

2. Obiective

Avînd ca referenţial cercetările de psihologia gîndirii (a înţelegerii înde-osebi) [7], ca şi cele de psihologia învăţării [8], prin cercetările noastre am urmărit :

2.1. Studierea capacităţii elevilor de a explica fenomenele fizice în mod cauzal-ştiinţific.

2.2. Tipurile de explicaţii la elevii studiaţi.

3. Ipoteze

3.1. În calitate de componentă a procesului cunoaşterii care exprimă nivelul şi gradul de înţelegere a fenomenelor, evenimentelor, proceselor etc. explicaţia nu se structurează ca o explicaţie ştiinţifică decît în prezenţa unei intervenţii sistematice din partea profesorului, care trebuie să-i conştientizeze elevului structura şi demersurile sau etapele acesteia, în aşa fel încît argumentele aduse de elev în explicarea unui fenomen să răspundă, în aceeaşi măsură, unor exigenţe de ordin logic şi ştiinţific.

3.2. Componenta principală a explicaţiei cauzale cu caracter ştiinţific o constituie **interacţiunea cauză-efect.**

3.3. Utilizarea unor **procedee psihopedagogice** adecvate conduce la înţelegerea de către elevi a cauzalităţii ca interacţiune şi nu ca simplă acţiune, şi deci la elaborarea unei explicaţii cauzale cu caracter ştiinţific.

4. Metodica şi etapele cercetării

În cercetare a fost cuprins un număr de 112 elevi din clasele a V-a de la Liceul de ştiinţe ale naturii „C. A. Rosetti" din Bucureşti *, repartizaţi în loturi experimental (E) şi de control (C).

Cercetările s-au desfăşurat în trei etape :

I. **Etapa pretest** a avut ca scop determinarea disponibilităţilor elevilor de această vîrstă de a înţelege raporturile de cauzalitate şi de a le întegra într-o explicaţie cu caracter ştiinţific. În acest scop a fost utilizată o probă cuprinzînd întrebări-problemă, prin care elevilor li se cerea să explice unele fenomene fizice, să stabilească legături cauzale, să determine şi să diferenţieze diferite tipuri de interacţiuni.

II. **Etapa de instruire** s-a desfăşurat cu un număr de 56 de elevi din cei supuşi pretestării. Programul de instruire a cuprins şapte şedinţe — tip lecţii experimentale : a) prin primele două şedinţe experimetale s-a urmărit familiarizarea elevilor cu conceptele fundamentale implicate în explicaţia cauzală (conceptele de cauză-efect, cauzalitate, interacţiune, conexiune inversă, condiţii, tipuri de relaţii — de dependenţă funcţională, de condiţionare, de succesiune spaţială sau temporală şi diferenţierea acestora de cele de cauzalitate) precum şi conştientizarea pentru elevi a structurii unei explicaţii cauzale cu caracter ştiinţific, prin deprinderea şi analiza particularităţilor sale. În cadrul acestor şedinţe au fost rezolvate de către elevi exerciţii-probleme care aveau drept scop consolidarea conceptelor menţionate şi formularea de explicaţii cauzale cu caracter ştiinţific. b) Următoarele cinci şedinţe au avut ca obiectiv instruirea elevilor. Împreună cu ei au fost efectuate experimente de laborator, precum şi exerciţii cu caracter operaţional de descoperire şi operare cu raporturi cauzale, de anticipare şi conservare operatorie, de emitere de ipoteze şi de verificare a plauzibilităţii lor, de ierarhizare a condiţiilor implicate în determinarea cauzală a fenomenelor anticipate sau observate pe cale directă, experimentală, de reconstituire, prin recurenţă (pornind de la efecte la cauze) a procesualităţii fenomenelor demonstrate pe cale experimentală, de explicare ştiinţifică a acestora (prin stabilirea interacţiunii de tip cauzal, a condiţiilor care introduc probabilitatea în determinarea fenomenelor şi fireşte, în explicarea ştiinţifică a acestora, a legilor cauzale proprii fenomenelor şi proceselor desfăşurate experimental).

Experimentele de laborator au vizat punerea în evidenţă a interacţiunii reciproce a unor fenomene (interacţiunea magnetică — descoperirea cauzelor observînd efectele, a condiţiilor de care depinde realizarea interacţiunii magnetice, ierarhizarea acestor condiţii în necesare şi suficiente şi în contingente), a tranzitivităţii şi conservării mişcării şi căldurii (expermientele cu toate variantele sînt descrise în detaliu într-un ghid metodologic predat Ministerului Educaţiei şi Învăţămîntului în 1979) [9].

Programul de instruire s-a desfăşurat pe baza metodei de învăţare prin **descoperire dirijată.**

5. Procedeele psihologice utilizate

În continuare vom descrie succint procedeele psihopedagogice şi modul în care au fost utilizate în scopul structurării explicaţiilor cauzale ale elevilor în explicaţii cu caracter ştiinţific.

---

* La elaborarea problemelor am colaborat cu profesoara de fizică Simona Chiriţescu pentru care îi adresăm mulţumiri. Folosesc şi acest prilej pentru a adresa mulţumiri şi conducerii liceului, precum şi profesorilor care au sprijinit buna desfăşurare a cercetărilor.

5.1. **Procedeul orientării în sarcină** prin care s-a creat elevilor o bază generală de orientare [10] în vederea cunoașterii elementelor fundamentale ale acesteia, a conceptelor cu care elevii urmau să opereze (conceptele de cauză, efect, interacțiune, condiții, conexiune inversă) și a rolului lor în explicația cauzală științifică a fenomenelor observate în experimentele de laborator efectuate în cadrul programului de instruire descris. Cerînd elevilor să explice fenomenele observate (interacțiunea magnetică, transmiterea căldurii prin tije din materiale diferite, transmiterea mișcării prin rostogolirea unei tije din sticlă sau ebonită care antrena la rîndul ei o altă tijă — mișcare directă și mișcare mediată) se urmărea ca în argumentele formulate de ei, să determine cauza sau cauzele, factorii sau condițiile care favorizeau sau frînau apariția fenomenului (efect). Aplicația nu se încheia aici. Elevii erau solicitați să stabilească (prin observație directă sau prin deducție) interacțiunea reciprocă a fenomenelor și să formuleze legea sau legile cărora li se integra fenomenul explicat. Procedînd în acest fel în cazul fiecărui fenomen ce urma să primească din partea elevilor o explicație, acestora li se conștientiza faptul că explicația cauzală științifică presupune un anumit **demers** în care argumentele lor trebuiau să răspundă exigențelor de ordin logic și științific, răspunzînd totodată și criteriului de adevăr.

Un astfel de demers este valabil, în general, pentru orice explicație cauzală cu caracter științific și rezultatele obținute de noi la lotul E (comparativ cu lotul C) au probat valoarea operațională a acestei scheme.

5.2. **Procedeul confruntării** a permis elevilor să înțeleagă (prin confruntarea variantelor experimentului de laborator) interacțiunile cauzale și necauzale (diferența dintre acestea), rolul condițiilor necesare și suficiente care intervin în explicația cauzală științifică (comparativ cu a celor întîmplătoare), conexiunea inversă (prin acțiunea fenomenelor efect asupra fenomenelor cauză), rolul acesteia în autoreglarea sistemelor. Totodată, pe baza observațiilor directe, elevii au făcut inferențe deductive nu numai asupra aspectelor menționate mai sus, ci și cu privire la **variant** și **invariant** în procesele observate.

5.3. Prin **exercițiul operațional** (ca procedeu utilizat în instruirea elevilor) [11] au fost antrenate operațiile intelectuale implicate în explicația cauzală științifică a unui fenomen. În acest sens elevilor li s-a cerut să stabilească, prin analiză și sinteză, legăturile cauzale, condițiile pe care le presupune apariția unui efect și să le integreze în explicația cauzală științifică, să formuleze, pe baza fenomenelor particulare observate, generalul, legicul. În antrenarea operațiilor a fost respectat principiul complementarității, fiind exersate, două cîte două, operațiile opuse dar corelate. În același timp a fost exersată una din proprietățile fundamentale ale operațiilor intelectuale, **reversibilitatea.**

5.4. **Raportarea referențială** ca procedeu de stimulare la elevi a capacității de a înțelege cauzalitatea fizică și de a o explica științific, a obligat pe elevi, în cursul experimentelor de laborator, să-și reconsidere punctul de vedere, să înțeleagă că, inclus în noi legături sau modificîndu-se condițiile, unul și același fenomen poate determina noi efecte. Cerînd elevilor să analizeze funcțiile unuia dintre cei doi termeni ai relației cauzale, în același lanț și în lanțuri cauzale diferite, în aceleași condiții și în condiții modificate, ei au descoperit variabilitatea „comportării" acestor termeni ai relației cauzale. Acest procedeu a antrenat una din calitățile esențiale ale activității intelectuale și a celei creative, **flexibilitatea.** Totodată, a fost stimulată înțelegerea și exprimarea în explicația cauzală a fenomenelor, a **relativității,** trăsătură a gîndirii dialectice [12]. Relativitatea, opusă relativismului, conferă valoare științifică explicației cauzale, în măsura în care cauzalitatea este înțeleasă nu ca o relație rigidă, univocă între fenomene, ci ca o relație complexă, mobilă, flexibilă.

5.5. **Procedeul anticipării** a fost utilizat pe tot parcursul instruirii elevilor. În cadrul experimentelor de laborator ei erau solicitați să anticipeze efectele, să formuleze explicații posibile pe care le reformulau în momentul în care aveau posibilitatea să le confrunte cu rezultatele experimentelor de laborator observate pe cale directă. Reformularea explicațiilor era însoțită întotdeauna de precizie și completitudine. Avem în vedere firește, gradul de precizie și de completitudine a explicației cauzale științifice la nivelul și în contextul cunoștințelor actuale despre fenomenele de explicat, precum și la nivelul de accesibilitate al elevilor de vîrsta studiată. Elevilor trebuie să le devină clar totodată faptul că explicațiile cauzale științifice ale fenomenelor se precizează și se completează odată cu realizarea de noi descoperiri privind fenomenele respective.

6. Rezultate — discuții

6.1. Rezultatul cel mai important care se constată ca efect al instruirii prin procedeele descrise este creșterea, la elevii lotului E, a ponderii explicațiilor cauzale cu caracter științific în raport cu explicațiile cauzale empirice. Diferența dintre aceste tipuri de explicații este puternic semnificativă, în favoarea explica-

ției cauzale științifice. Indicatorii pentru aprecierea caracterului științific al explicației cauzale au fost :

a) analiza corectă a fenomenelor cu determinarea cauzelor și efectelor utilizînd conceptele științifice adecvate ; b) abordarea interacțională a fenomenelor care urmau să fie explicate ; c) formularea legii sau legilor care guvernează fenomenul sau fenomenele respective ; d) argumentarea logică ; e) criteriul de adevăr.

Confruntarea răspunsurilor elevilor la pretest cu răspunsurile lor la proba de evaluare (între cele două probe interpunîndu-se instruirea la elevii lotului E) a relevat nu numai valoarea procedeelor (descrise) în stimularea capacităților de a înțelege și a explica fenomenele cauzal-științifice, ci și cauzele frecvenței scăzute (la pretest) a explicațiilor cauzale cu caracter științific (a ponderii explicațiilor cauzale empirice, a înlocuirii explicației cu descrierea sau a absenței oricărei explicații). Aceste cauze constau în esență, în următoarele :

— necunoașterea de către elevi a ceea ce înseamnă a explica și nu a descrie un fenomen (consemnăm un fapt care ni se pare semnificativ și care explică într-o anumită măsură această deplasare de accent și anume, în cadrul întrebărilor recapitulative din manuale — în special la nivelul gimnaziului — întrebările care solicită o explicație cauzală au o pondere redusă față de cele care cer o descriere a fenomenelor ; atenția elevilor este orientată îndeosebi spre modul „cum" se produc fenomenele, spre descrierea structurii acestora și mai puțin spre „de ce" se produc fenomenele, spre aflarea genezei lor).

— identificarea greșită a cauzelor și efectelor ;

— considerarea relației cauzale ca o relație univocă și nu ca interacțiune, conexiunea inversă fiind înțeleasă ca o simplă inversiune și nu ca reciprocitate ;

— confundarea relației de cauzalitate cu alte tipuri de legături ;

— confundarea cauzelor și condițiilor, fapt ce anulează înțelegerea și explicarea probabilistică a fenomenelor.

Faptul că în majoritatea explicațiilor eronate ale elevilor s-a constatat o nediferențiere a funcției celor doi termeni ai relației cauzale, iar în cazul explicațiilor științifice, dimpotrivă, rolul, precum și relația dintre cauze și efecte fiind foarte clare, ne determină să considerăm ca esențiale pentru realizarea unei explicații cauzale, științifice, **identificarea** corectă a celor doi termeni și a **interacțiunii** lor reciproce.

6.2. Un al doilea rezultat semnificativ și care relevă dinamica și caracterul explicațiilor cauzale la elevii studiați constă în apariția, chiar și după instruire, a unor explicații cauzale în care empiricul și științificul coexistă într-un tot unitar, dificil de disociat. Aceasta reflectă continuitatea și în același timp unitatea funcțională dintre cele două aspecte și demonstrează totodată faptul că trecerea de la explicațiile cauzale empirice la cele cu caracter științific nu se realizează în mod spontan și nici prin eliminarea dintr-odată a primelor. Empiricul este structurat treptat, pe măsura asimilării de către elevi a noțiunilor și explicațiilor științifice [13]. În cadrul acestui proces de structurare și restructurare a explicațiilor cauzale în direcția realizării lor ca explicații științifice, instruirea elevilor prin procedeele descrise modifică raportul dintre cele două planuri, empiric și științific, în favoarea celui din urmă. Această modificare de raport este pregnant relevată de rezultatele obținute la elevii celor două loturi, la proba de evaluare.

7. Considerații finale

7.1. Explicația cauzală cu caracter științific se structurează treptat, ca o componentă cognitivă principală a gîndirii științifice a elevilor. Luînd în considerare acest fapt, rezultă necesitatea unei preocupări sistematice pentru a forma la elevi capacitatea de explicare cauzală științifică a oricăror fenomene și procese fie ele fizice, chimice, biologice, sociale, tehnice etc.

7.2. Întrucît elevii înlocuiesc adeseori explicația științifică a unui fenomen cu simpla descriere a acestuia sau, în unele situații, oferă în loc de explicație științifică o reproducere textuală, este necesar să li se conștientizeze **demersul** unei explicații științifice. Cu alte cuvinte, elevul trebuie să știe ce anume trebuie să integreze într-o explicație cauzală pentru ca aceasta să răspundă rigorii științifice. În acest sens, elevul trebuie să știe că stabilirea cauzelor și efectelor precum și a interacțiunii reciproce dintre ele reprezintă veriga de bază pentru înțelegerea esenței fenomenelor și proceselor dar că aceasta nu este suficientă pentru a califica explicația cauzală drept științifică. El trebuie să cunoască toți indicatorii pe care-i presupune o explicație cauzală științifică.

7.3. Avînd în vedere relația foarte strînsă, la această vîrstă, între empiric și științific, tendința elevilor de a „converti" științificul (conținut în manuale) în empiric, prin explicațiile pe care le oferă, este indicată determinarea și utilizarea de către profesor a cuantumului de experiență cognitivă comună asimilată de către elevi pînă în clasa a V-a și care trebuie să constituie baza de pornire în formarea capacității de înțelegere a cauzalității exprimată în explicații științifice. În procesul de instruire, să se urmărească

însă restructurarea explicațiilor empirice, înlocuirea lor cu explicații științifice.

7.4. Educarea elevilor în spiritul necetății de a căuta și a descoperi explicația cauzală științifică a oricărui fenomen, proces, indiferent de cît de „obscure" li s-ar părea originile acestora, de a descoperi și înțelege interacțiunile cauzale complexe dintre fenomenele și procesele lumii materiale și spirituale, constituie o premisă esențială în formarea concepției științifice despre lume.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. C. C. HEMPEL, *Aspects Scentific Explanation*, The Free Press, New York, 1965, N. RESCHER, *Scientific Explanation*, The Free Press, New York, 1970; M. BUNGE, F. HALBWACHS, TH. S. KUHN, J. PIAGET, L. ROSENFELD, *Les theories de la causalité*, P.U.F., Paris, 1971 ; T. DIMA, *Explicație și înțelegere*, vol. 1, Editura științifică și enciclopedică, București, 1980.
2. I. TUDOSESCU, *Știința contemporană și determinismul*, în *Materialismul dialectic și științele moderne*, vol. XII — *Determinism și cunoaștere*, Editura politică, București, 1967 ; *Determinismul și știința*, Editura științifică, București, 1971.
3. O vastă bibliografie în problema înțelegerii este conținută în : G. S. KOSTIUK, *Problemele psihologiei gîndirii*, în : *Psihologia în U.R.S.S.*, Editura științifică, București, 1963 ; M. N. ȘARDAKOV, *Cu privire la problema dezvoltării gîndirii cauzale a școlarului*, în B. G. ANANIEV (sub red.), *Probleme de psihologia copilului*, Editura de stat didactică și pedagogică, București, 1951; E. M. KUDREAVȚEVA, *Înțelegerea de către școlari a celor mai simple lucrări agricole*, în N. A. MENCINSKAIA (sub red.), *Aplicarea cunoștințelor în activitatea practică a elevilor*, Editura didactică și pedagogică, București, 1962.
4. P. POPESCU-NEVEANU, *Funcția și procesul înțelegerii*, în *Curs de psihologie generală*, vol. II, București, 1977.
5. J. PIAGET, R. GARCIA, *Les explications causales*, P.U.F., Paris, 1971.
6. AURELIA TURCU, *Structurarea raporturilor de cauzalitate în gîndirea elevului*, „Revista de psihologie, nr. 2/1980.
7. G. S. KOSTIUK, *Pro psihologhiiu razumenia*, în Nauk Zap, In-tu Psih. S.S.S.R. II, 1950 ; L. S. VÎGOTSKI, *Opere psihologice alese*, vol. II, Editura didactică și pedagogică, București, 1972.
8. P. G. GALPERIN, *Studii de psihologia învățării*, Editura didactică și pedagogică, București, 1975 ; J. S. BRUNER, *Pentru o teorie a învățării*, Editura didactică și pedagogică, București, 1970 ; R. M. GAGNE, *Condițiile învățării*, Editura didactică și pedagogică, București, 1975 ; B. INHELDER, H. SINCLAIR, M. BOVET, *Învățarea și structurile cunoașterii*, Editura didactică și pedagogică, București, 1977 ; M. VOICU, *Condiții favorizante ale sistematizării în învățarea logică*, „Revista de psihologie", nr. 4, 1979.
9. A. TURCU, *Formarea capacității de înțelegere a interacțiunii de tip cauzal la elevii de clasa a V-a*, în I. MÂNZAT, A. TURCU, M. VOICU, *Ghid metodologic — Formarea gîndirii științifice la elevi*, M.E.I., 1979.
10. P. I. GALPERIN, *Op. cit.*
11. H. AEBLI, *Didactica psihologică*, Editura didactică și pedagogică, București, 1973.
12. M. BORN, *Teoria relativității a lui Einstein*, Editura științifică, București, 1969 ; V. TONOIU, *Dialectică și relativism, ideea de referențial*, Editura științifică și enciclopedică, București, 1978.
13. L. S. VÎGOTSKI, *Cercetarea dezvoltării noțiunilor științifice la copil*, *Op. cit.* ; M. ZLATE, *Empiric și științific în învățare*, Editura didactică și pedagogică, București, 1973; P. POPESCU-NEVEANU, *Concepte empirice și concepte științifice*, în *Curs de psihologie generală*, București, 1977.

TESTUL DOCIMOLOGIC ȘI RANDAMENTUL ȘCOLAR

Prof. ILEANA OROS

Prof. dr. VALERIU OROS — Baia Mare

Testul docimologic care, structurat (noțional și secvențial) pe obiective și microobiective preferențiale și pe tipuri de informații, poate constitui nu numai o modalitate de optimalizare a verificării și evaluării cunoștințelor, ci și una de potențare a randamentului învățării, de sporire a eficienței prestațiilor școlare. Testul, prin natura lui, verifică și evaluează, de fapt, rezultatul învățării, dar cînd reușește să-l exprime corect (obiectiv) și să-l facă imediat cunoscut elevului, realizînd conexiunea inversă, el poate contribui prin funcția de întărire, motivare și reglare, la sporirea randamentului școlar. Dacă testul reușește să exprime progresul elevilor mai obiectiv și mai operativ decît lucrarea tradițională de control, așa cum au demonstrat cercetările experimentale [6 ; 9 ; 12 ; 13 ; 14], atunci funcționalitatea lui nu poate fi limitată numai la a verifica și evalua cunoștințele stocate sau operaționale, ci extinsă și asupra eficienței învățării. De aceea, am considerat necesar să urmă-

rîm explicit, în cadrul unei cercetări experimentale, ce implicații directe poate avea el, față de verificarea și notarea obișnuită, în creșterea randamentului învățării, a calității cunoștințelor în plan operațional și aceasta cu atît mai mult, cu cît cercetările precedente s-au orientat în special spre funcționalitatea testului pe linia sporirii coeficientului de obiectivitate și reprezentative, în evaluarea prestațiilor școlare [5 ; 9 ; 12 ; 13 ; 14] și prea puțin spre rolul pe care îl poate avea el în stimularea învățării și în sporirea randamentului ei.

NECUNOAȘTEREA REALĂ ȘI LA TIMP a rezultatelor învățării influențează negativ randamentul. Elevul, neavînd un mijloc de reflectare continuă și de întărire pozitivă a achizițiilor sale școlare, poate deveni indolent, dezinteresat, iar randamentul său să rămînă deseori la limita inferioară a cerințelor. Cunoașterea rezultatelor școlare constituie pentru elev o formă de întărire și motivare. Întărirea reprezintă un factor puternic al unei învățări eficiente și al menținerii unui nivel ridicat al performanțelor [3 ; 4 ; 8 ; 10 ; 14].

Pornind de la această premisă, am încercat să asigurăm, nu numai o testare și evaluare continuă, obiectivă și reprezentativă, ci și o informare cît mai rapidă asupra rezultatului învățării și să urmărim în ce măsură această modalitate, realizată pe baza testului, este eficientă, în sensul sporirii randamentului școlar, și aplicabilă în procesul de învățămînt. Validarea acestei idei s-a efectuat în cadrul unui experiment. În organizarea lui am pornit de la ipoteza că **testul, construit** în concordanță cu cuceririle didacticii moderne [2 ; 3 ; 7 ; 9 ; 13] și utilizat continuu, integrat organic în sistemul de lecții, devenind ceva obișnuit și necesar, poate contribui, prin realizarea permanentă a conexiunii inverse, cu funcție cognitivă, reglatoare și de întărire pozitivă, la sporirea randamentului învățării în plan formativ.

Cercetarea experimentală a cuprins trei clase (loturi de elevi) — una experimentală și două de control — corelate sub aspect profesional, numeric și social. Toți subiecții au aparținut aceleiași unități de învățămînt (Școala generală nr. 11, Baia Mare). În cadrul cercetării au fost aplicate clasei experimentale (E) 257 de teste, însumînd 12096 de secvențe mnemice (15%) și operaționale (85%). Fiecare subiect a avut de rezolvat, pentru „Sintaxa propoziției", 336 de secvențe, organizate în 7 teste aplicate succesiv. Testele aplicate au fost evaluate (prin notă), în funcție de cota realizată, raportată la cea posibilă, ideală, cunoscută de elevi în prealabil. Aceasta a fost corelată cu conținutul procesului de predare-învățare. Testele, prin organizarea secvențială a conținutului, prin structura și forma lor*, au permis o evaluare rapidă și unitară a rezultatelor, ceea ce a facilitat sincronizarea optimală dintre învățare, verificare și cunoașterea eficienței învățării, respectiv, întărirea pozitivă. La testele care au solicitat operații de recunoaștere, motivări, analize, relații cauzale, clasificări, reproduceri etc., informarea asupra rezultatelor s-a realizat imediat, ea fiind posibilă prin metoda interevaluării dirijate [9 ; 14 ; 15].

Verificarea complexă și operativă pe baza testelor, ca și evaluarea continuă a cunoștințelor specifice fiecărei categorii sintactice s-a integrat organic în sistemul lecțiilor de gramatică, devenind o obligație cotidiană, ca și învățarea, și nu un act tensional, rigid, cu atît mai stresant, cu cît se efectuează mai distanțat în timp, alarmant la gîndul că, fiind singura verificare scrisă pe trimestrul respectiv, o nereușită i-ar putea fi defavorabilă, așa cum se procedează deseori în școală. Elevii clasei experimentale au fost anunțați de la începutul experimentului că vor fi testați și notați continuu, din fiecare categorie sintactică, în funcție de cota realizată, raportată la cea posibilă, iar aceasta, la obiectivele învățării. Obiectivitatea testării și evaluării continue a progresului școlar și cunoașterea rezultatelor la timpul optim sporesc motivația învățării.

Spre deosebire de clasa experimentală, la prima clasă de control (C_1) testarea și evaluarea continuă a cunoștințelor s-a realizat în mod obișnuit, neanunțat, pe baza lucrărilor tradiționale de control (L.C.), respectîndu-se însă, în apreciere, aceleași criterii ca și la teste. Întrucît corectarea și evaluarea L.C. s-a realizat mai anevoios decît în cazul testelor, elevii au fost informați asupra rezultatelor învățării tîrziu, după o săptămînă sau două, cînd interesul lor afectiv și cognitiv a slăbit sau a fost îndreptat spre investigarea noilor categorii sintactice planificate. Deși și la această clasă s-a realizat o sincronizare între învățare și actul verificării, dar nu și o sincronizare optimală între învățare și cunoașterea randamentului, a eficienței prestațiilor școlare, ceea ce poate afecta aspectul psihologic-motivațional al învățării și, implicit, progresul școlar. În ambele forme de evaluare și cunoaștere a rezultatului învățării conținutului procesului de testare a tuturor categoriilor sintactice a fost absolut identic, ca și frecvența și momentul testării. Diferența a constat, așadar, în modalitatea (forma) de testare și de sincronizare a învățării cu cunoașterea randamentului.

La a doua clasă de control (C_2) testarea s-a realizat în mod tradițional : o singură verificare orală, neunitară, și una scrisă,

* Întrucît în studiul „Contribuții la optimizarea evaluării cunoștințelor gramaticale" (Revista de pedagogie nr. 5/1978) facem o prezentare detaliată a structurii testelor concepute de noi, în cel de față, care este o continuare a celui citat, nu insistăm asupra acestui aspect.

mai unitară, pe baza lucrării de control. Evaluarea acesteia nu s-a realizat pe bază de criterii prestabilite, ca și la celelalte clase, ci în mod liber, pe baza impresiei generale, ceea ce poate afecta valoarea notei ca mijloc de cunoaștere, întărire și reglare a învățării.

TESTAREA ȘI EVALUAREA CUNOȘTINȚELOR GRAMATICALE la clasa experimentală și la prima clasă de control (C_1) s-a realizat continuu pe tot parcursul studierii „Sintaxei propoziției" : a) la sfîrșitul studierii fiecărei categorii sintactice (t_1, t_2, t_3, t_4, t_5,) și b) la sfîrșitul experimentului, respectiv la finele anului școlar, cînd s-a încheiat studierea „Sintaxei propoziției" (t_6). S-a realizat, de asemenea, și o testare specială (t_7). Aceasta s-a efectuat după cinci luni de la încheierea experimentului, în luna octombrie a anului școlar următor, și a fost aplicată, în mod identic, tuturor claselor cuprinse în experiment. Ea a urmărit să constate eficiența **în timp** a celor trei modalități diferite de testare, evaluare și cunoaștere de către elevi a randamentului școlar : **a)** testarea continuă (anunțată) prin intermediul testului docimologic (TD), care a asigurat o mai mare obiectivitate și reprezentativitate în evaluare și o **sincronizare optimală între învățare și cunoașterea randamentului real al învățării ; b)** testarea continuă (neanunțată) prin intermediul lucrărilor de control (LC), **dar fără sincronizarea învățării cu cunoașterea rezultatului ei ; c)** testarea discontinuă (neanunțată) orală și neunitară (pe grupe de elevi), combinată cu testarea scrisă, unică (neanunțată) **prin lucrarea de control, evaluată liber și fără sincronizarea învățării cu cunoașterea randamentului.**

Rezultatele înregistrate și analiza lor. În prelucrarea și valorificarea datelor brute am recurs la procedee statistico-matematice, prin care am exprimat în spiritul ipotezei, mulțimea de informații oferite de teste și de lucrările de control. Rezultatele sintetizate pe tipuri de informații, în ordinea testării categoriilor sintactice (t_1, t_2, t_3, t_4, t_5, t_6, t_7) sînt exprimate : a) în procentaj de exactitate, $^0/_0$E (graficele nr. 1, 2, 3, 4) și b) în note (medii) în valoare absolută, determinîndu-se statistic pragul de semnificație a diferențelor (tab. nr. 1 și 2). Ele sînt analizate sub trei aspecte caracteristice :

1. Raportul dintre procentajul de exactitate realizat de lotul experimental și cel de control (c_1) pe tipuri de informații și categorii de operații

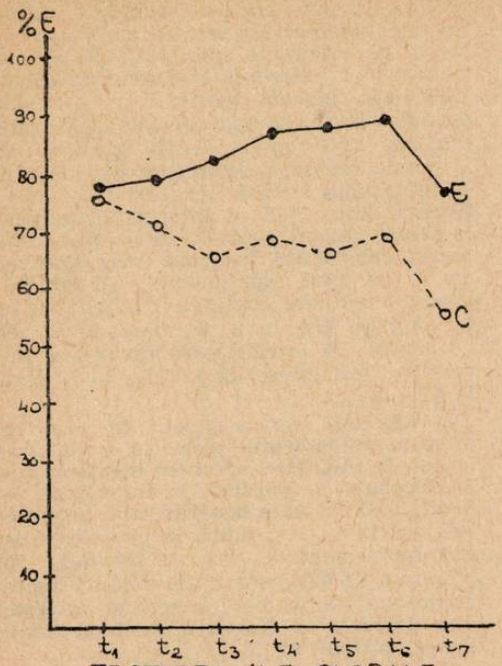
Gradul de influență exercitată de optimizarea controlului continuu și a conexiunii inverse asupra randamentului învățării sintaxei se poate observa cu ușurință examinînd, în graficele nr. 1, 2, 3, 4, curba de evoluție a procentajului de exactitate la lotul experimental și cel de control, C_1 pe tot parcursul studierii sintaxei propoziției (t_1, t_2, t_3, t_4, t_5) ca și în probele finale : t_6 și t_7. La toate tipurile de informații, lotul experimental (E) înregistrează un procentaj de exactitate sporit față de cel de control (C_1). Diferența este remarcabilă la **informația globală** (graficul nr. 1) dar mai ales la informația operațională, care este cea mai reprezentativă (graficul nr. 3) și mai redusă, nesemnificativă, statistic, la informația stocată (graficul nr. 2). Diferența dintre $^0/_0$E al informației globale la t_1 este nesemnificativă, dar ea se accentuează substanțial, începînd cu t_2 (graficul nr. 1). La lotul experimental $^0/_0$E înregistrează o creștere continuă : de la 78% la t_1, pînă la 89% la t_6, în timp ce la cel de control, el înregistrează un proces invers : o descreștere de la 76% la t_1 pînă la 65% la t_3, t_4, t_5.

O diferență mai pregnantă, în ceea ce privește randamentul școlar în sensul valorilor de finalitate, specifice învățămîntului formativ, se constată la informația operațională la toate testările, mai accentuată însă la t_5 și t_6, adică la probele cele mai reprezentative, care au solicitat, în proporție de 92%, operațiile gîndirii logice și care sînt edificatoare în ceea ce privește rolul testului în creșterea randamentului școlar (graficul nr. 3).

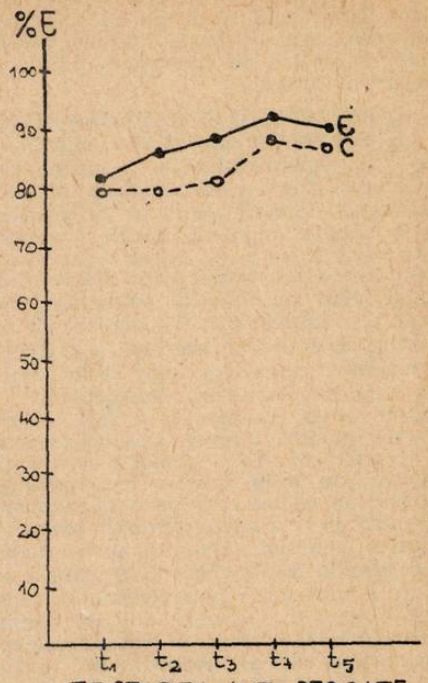
O primă observație care se desprinde din examinarea datelor din graficele 1, 2 și 3 constă în faptul că **testul este în măsură să determine sporirea randamentului școlar, dar că eficiența sa se diferențiază sensibil, în funcție de tipul de informație, fiind mai accentuată și semnificativă în realizarea aspectului formativ al învățării.** Această observație devine și mai concludentă dacă examinăm datele înregistrate la t_7 (graf. nr. 4) sintetizate pe categorii de operații. Testarea a șaptea evidențiază gradul de eficiență în timp, sub aspectul formării reprezentărilor și noțiunilor gramaticale, a celor trei forme de verificare și realizare a conexiunii inverse.

Rezolvarea globală (în $^0/_0$E) a sarcinilor probei a șaptea (t_7) diferă semnificativ. Lotul experimental rezolvă sarcinile testului în proporție de 77% față de 55% la C_1 și 43% la C_2 (graf. nr. 4). Diferența se menține destul de mare la toate categoriile de operații : la recunoașteri lotul E realizează 84% din sarcini față de 68% la C_1 și 54% la C_2, la analiză, 76% față de 54% la C_1 și 46% la C_2, iar la creativitate 71% față de 45% la C_1 și numai 35% la C_2.

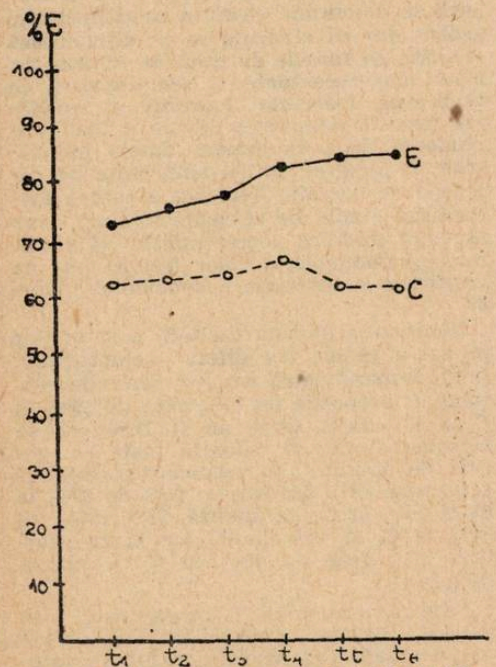
Prin urmare, lotul E înregistrează în studiul „Sintaxei propoziției", disciplină cu un puternic caracter aplicativ, o creștere a randamentului cu 16% față de C_1 și cu 30% față de C_2 la recunoașteri : cu 22% față de C_1 și cu 30% față de C_2, la analiză; cu 26% față de C_1 și cu 36% față de C_2 la creativitate. Pe ansamblul operațiilor la t_7 se observă o creștere cu 21,38% față de



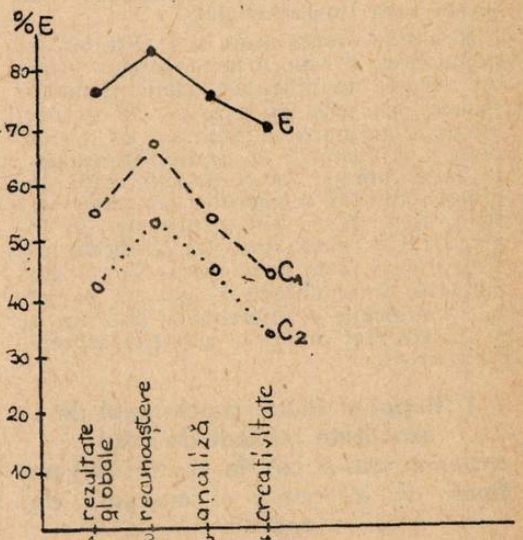
TESTAREA INF. GLOBALE
GRAFICUL NR. 1



TESTAREA INF. STOCATE
GRAFICUL NR. 2



TESTAREA INF. OPERAȚIONALE
GRAFICUL NR. 3



CATEGORII DE OPERAȚII
GRAFICUL NR. 4. REZULTATE (%E) LA t_7

Tabelul nr. 1

Lotul	Nivelul informației globale realizat pe categorii sintactice și în final (exprimat în medii).								
	t_1 prop.	t_2 pred.	t_3 sub.	t_4 atrib.	t_5 compl.	t_6 sint. prop.	Nota medie finală	% de prom.	t_7 prob. spec.
Exp.	7,80	7,92	8,25	8,70	8,74	8,90	8,38	91,75	7,73
Contr.	7,68	7,10	6,52	6,88	6,63	6,85	6,92	72,50	5,56
Dif.	0,12	0,82	1,72	1,82	2,11	2,05	1,46	19,25	2,17
Test. „t"	0,78	2,85	3,90	3,70	4,11	3,67	3,60	3,82	3,90
Prag de semnif.	$p>0,05$	$p<0,05$	$p<0,01$	$p<0,01$	$p<0,01$	$p<0,01$	$p<0,01$	$p<0,01$	$p<0,01$

C_1 și cu 34% față de C_2, ceea ce atestă efectul sensibil al testului nu numai față de L.C. aplicată și evaluată liber, (C_2), ci și față de cea aplicată organizat, în condiții similare testului și evaluată pe bază de criterii (C_1).

2. Semnificația diferenței dintre rezultatele lotului experimental și cel de control (C_1)

Analiza comparativă a mediilor (tab. nr. 1) evidențiază diferențe apreciabile între cele două loturi. Ele ne stimulează să acordăm încredere ipotezei specifice de la care am pornit, dar în același timp ne-au determinat să verificăm în ce măsură diferențele sînt semnificative statistic și în ce măsură datele se pot generaliza. Pentru aceasta am aplicat, în prelucrarea datelor testul „t" (Student) și calculînd valoarea lui, am stabilit pragul de semnificație a diferenței dintre medii, verificînd astfel valoarea sau nonvaloarea ipotezei noastre de lucru.

Calculînd valoarea testului „t" și determinînd pragul de semnificație a diferențelor, se constată că ele sînt semnificative, la pragul de $p<0,05$, pentru t_2 și puternic semnificative, la pragul de $p<0,01$, pentru t_3, t_4, t_5, t_6, t_7. Puternic semnificative, în favoarea lotului experimental, sînt și diferențele de la nota medie finală și de la procentajul de promovabilitate (%P), unde pragul este, de asemenea de $p<0,01$. Singura diferență nesemnificativă ($p>0,05$) se constată la t_1, fapt ce se explică prin conținutul probei [9 ; 11] care nu a solicitat gîndirea într-o formă superioară.

3. Progresul realizat de fiecare lot în comparație cu sine

Datele anterioare au demonstrat progresul lotului experimental în comparație cu cel de control, dar n-au reliefat în ce măsură a progresat fiecare lot în comparație cu sine. Pentru aceasta, am raportat nivelul final, realizat de fiecare lot, la cel inițial. Corelarea datelor a evidențiat o **creștere reală a randamentului învățării la toate loturile, dar că acesta diferă substanțial.** Lotul experimental realizează un progres continuu de la media 6,55 (în preexperiment) la 8,38 (în postexperiment), înregistrînd o creștere semnificativă, la pragul de $p<0,01$. Lotul de control (C_1) realizează și el o creștere, dar nesemnificativă, de la 6,60 la 6,92, ($p>0,05$), iar lotul de control C_2, o creștere, de asemenea, nesemnificativă, de la 6,85 la 7,04, $p>0,05$ (tab. nr. 2).

Cel mai important rezultat, pe care îl reținem, este superioritatea la o diferență semnificativă statistic a performanțelor lotului experimental în comparație cu cel de control C_1 și C_2. Aceasta demonstrează eficiența metodei noastre de testare, evaluare și realizare a conexiunii inverse, metodă ce le-a permis elevilor lotului experimental să-și pună în valoare toate disponibilitățile intelectuale, să-și cunoască, la timpul optim, rezultatele prestațiilor școlare și i-a stimulat la o pregătire susținută, cu implicații relevante în formarea interesului pentru muncă sistematică și eficientă. Această metodă a solicitat intens gîndirea elevului, obligîndu-l s-o utilizeze permanent și independent pentru a înțelege și soluționa problemele de sinteză și a le aplica adecvat în situații noi de analiză sau creație. Structura testului a condus consecvent elevul spre o analiză complexă a sintagmelor, l-a stimulat în a surprinde structura relațională a acestora, în a înțelege corect funcția sintactică a categoriilor morfologice și a transfera mai ușor, dintr-un sector gramatical în altul, achizițiile de limbă, dezvoltîndu-i, astfel, observația, gîndirea asociativă, puterea de generalizare etc. Ea a permis fixarea esențialului din informația stocată și a deschis cîmp larg operaționalității, ce a contribuit la consolidarea generalizărilor și la grăbirea formării noțiunilor și reprezentărilor gramaticale.

Tabelul nr. 2

Lotul	Mediile				
	Preexp.	Postexp.	Diferența	Testul „t"	Prag de semnif.
Experim.	6,55	8,38	1,83	3,98	$p<0,01$
Contr. C_1	6,60	6,92	0,32	1,06	$p>0,05$
Contr. C_2	6,85	7,04	0,19	0,84	$p>0,05$

Prin structura lui, testul a solicitat mereu argumentarea, care a reactualizat și întărit notele generalizatoare, transformîndu-le din simple informații stocate în instrumente operaționale, ceea ce pentru elev înseamnă exersarea operațiilor gîndirii logice, suporturi ale unei gîndiri gramaticale. Neconștientizarea cunoștințelor gramaticale face ca acestea să devină rigide, să se estompeze, să-și piardă elasticitatea, să devină inoperante. Utilizarea testului a contribuit la depășirea acestui neajuns. Argumentarea logică solicitată de test a prevenit învățarea rigidă și memorarea unor forme verbale, deoarece elevul a fost stimulat să pună mereu în relație notele generalizatoare cu fenomenul gramatical concret. Testul i-a dezvăluit elevului, de fiecare dată și la timp, ce trebuie să știe în plan teoretic și mai ales, ce trebuie să facă în planul analizei sau creației, ce a realizat și cum, ce nu a realizat din cît ar fi trebuit să realizeze, asupra căror aspecte gramaticale trebuie să revină.

Lucrarea tradițională de control, deși creează mai multă libertate în forma de concretizare a cunoștințelor, nu-l stimulează pe elev în suficientă măsură să-și valorifice tot potențialul său intelectual, ci îl conduce spre reproducerea unor reguli, definiții, clasificări și spre reducerea analizei gramaticale, de cele mai multe ori, doar la recunoașterea categoriei sintactice, fără o motivare științifică a acesteia, ca urmare a stabilirii relației cauzale, a diferenței specifice, respectiv a condiției logice de existență. Cum lucrarea de control, în mod obișnuit, nu se bazează pe o determinare prealabilă a obiectivelor preferențiale și nici pe o evaluare criterizată, ci pe baza impresiei generale, notarea devine relativă, iar **cunoașterea tardivă a rezultatelor nu-i asigură elevului o motivare cognitiv-afectivă**, ceea ce se reflectă negativ în randamentul învățării. Datele cercetării noastre ilustrează acest fenomen cu prisosință.

REZULTATELE ÎNREGISTRATE, confirmînd valabilitatea ipotezei enunțate, conduc la fixarea unor **observații și concluzii :**

1. Cercetarea experimentală a evidențiat faptul că la finele primei clase a învățămîntului gimnazial elevii posedă suficiente disponibilități intelectuale pentru o abordare a sintaxei din perspectiva realizării unor valori de finalitate. Disponibilitățile intelectuale ale elevilor se transformă în capacități de muncă intelectuală atît sub influența metodelor de învățămînt, cît și sub influența metodelor de verificare și evaluare.

2. Testul, structurat pe tipuri de informații, pe obiective și microobiective preferențiale, determină un randament școlar superior celui obținut prin lucrarea tradițională de control și prin verificarea orală discontinuă și neunitară.

3. Cunoașterea imediată a rezultatului învățării (concretizat în notă) determină o creștere a dispoziției elevului la învățătură, în timp ce cunoașterea lui tardivă își pierde efectul stimulator. Sincronizarea dintre învățare și control este mai eficientă cînd se asociază imediat cu cunoașterea rezultatului. În acest scop, testul este mai adecvat decît lucrarea tradițională de control.

4. Testul docimologic, prin natura lui, favorizează fenomenul de acceptare conștientă a notei, contribuind astfel la creșterea conștiinței de sine și, implicit, a randamentului școlar.

5. Relevînd funcționalitatea testului, ținem să subliniem că el nu are o valoare generală valabilă. Eficiența sa se diferențiază sensibil, în funcție de tipul de informație, fiind mai accentuată și semnificativă în realizarea aspectului formativ al învățării. Rolul său este mai pregnant în stimularea gîndirii științifice a elevilor, de unde și cerința utilizării lui cu competență și responsabilitate.

BIBLIOGRAFIE

1. DRĂGAN, I., *Eficiența învățămîntului și evaluarea ei din perspectivă psihopedagogică și socială*, în „Analele Universității din Timișoara (Științe sociale), vol. II, Fasc. 1—2/1977.
2. * * * *Evaluation du randament scolaire dans les pays socialistes d'Europe de l'Est*, în „Documentation et information pédagogique", Buletin du B.I.E. nr. 191/1974.
3. IONESCU, M., *Pregătirea pentru realizarea feedback-ului în lecție*, în „Revista de pedagogie", nr. 7/1975.

4. LAZĂR, AL., *Situații motivaționale favorabile învățării de tip școlar*, E.D.P., București, 1975.
5. DE LANDSHEERE, GILBERT, *Evaluarea continuă a elevilor și examenele*, E.D.P., București, 1975.
6. MUSTER, D., *Verificarea progresului școlar prin teste docimologice*, E.D.P., Buc., 1970.
7. MUSTER, D., *Tehnica elaborării testelor docimologice*, în „Revista de pedagogie" nr. 9/1974.
8. NICOLESCU, NADIA, *Notarea stimulativă* în „Tribuna școlii" nr. 74/2.XII. 1972.
9. OROS, V., *Contribuții experimentale la optimizarea testării și evaluării cunoștințelor gramaticale*, în vol. „Progresul școlar", E.D.P., București, 1978.
10. PĂTRUȚESCU, E., *Ritmicitatea în notarea elevilor, în* „Revista de pedagogie" nr. 10/1968.
11. PIAGET, J., *Dimensiunile interdisciplinare ale psihologiei*, E.D.P., București, 1972.
12. POPESCU, PELAGHIA, *Examinarea și notarea curentă*, E.D.P., Buc., 1978.
13. SIMIONESCU, TEODORA, *Randamentul școlar, metode și tehnici de obiectivizare a notării*, E.D.P., București 1976.
14. SCHOER, A. LOVELL, *L'évaluation des élèves dans la pratique de la classe*. P.U.F., Paris, 1975.
15. VRABIE, D., *Atitudinea elevului față de aprecierea școlară*, E.D.P., București, 1975.

Ecouri la cărțile de istoria pedagogiei și istoria culturii maghiare publicate în R. S. România

Recent, revista „Magyar Pedagógia" („Pedagogia Maghiară"), organ trimestrial al Comisiei de Pedagogie a Academiei Maghiare de Științe din Budapesta (nr. 3/1980, p. 353—356) se ocupă de cărțile de istoria pedagogiei și istoria culturii publicate în limba maghiară în R. S. România. Articolul, semnat de dr. EVA FÖLDES — un distins istoric al pedagogiei din R. P. Ungară — prezintă o parte din cărțile de acest gen apărute în țara noastră. Ne referim la articolul său intitulat *Magyar nevelés történeti (művelődestörténeti) irodalom a szomszédos szocialista országokban, I. Romania*, 1975—1980 *(Literatura de istoria pedagogiei (istoria culturii) maghiare în țările vecine socialiste, I, România*, 1975—1980.

De la început, autoarea își exprimă satisfacția pentru numărul mare de cărți (și pentru valoarea științifică a acestora, apărute în deceniul de cînd dăinuie colecția „Teka" a Editurii Kritterion din București. Unele din aceste cărți, notează E. Földes, au apărut în cadrul cooperării culturale româno-maghiare, „activitate în cadrul căreia colegii din România au contribuit în proporție de 95% față de colegii maghiari care și-au adus aportul în cel mult 5% pe acest tărîm" (p. 353).

Eva Földes are cuvinte elogioase la adresa multor cărți ale domeniului în discuție, unele din păcate nepomenite (probabil că autoarei nu-i vor fi parvenit, ori îi vor fi scăpat din vedere), ca de pildă traducerile din Platon, J.J. Rousseau ș.a. Din articolul E. Földes se reține și impresia plăcută pe care i-au lăsat-o condițiile grafice, prețul de vînzare mic și tirajul mărit de la o ediție la alta, al acestor cărți — fapte ce justifică politica Partidului Comunist Român în domeniul culturii și educației naționalităților conlocuitoare din țara noastră.

Rînd pe rînd, dr. Eva Földes s-a referit la multe din lucrările apărute în limba maghiară la București în renumita Editura Kirterion. Aceste cărți constituie rodul activității de cercetare științifică, ori al celei de traducere, a unor cunoscuți specialiști maghiari din Cluj-Napoca, București, Tîrgu Mureș și din alte locuri din țară. Redăm titlul cîtorva cărți prezentate de revista „Magyar Pedagógia" : *Erdélyi Múzeum* 1814-1818, Editura Kriterion, București, 1979 ; Apáczai Csere János, *Magyar Encyclopédia* (Enciclopedia maghiară) Editura Kriterion, București, 1977; *Teleki Blánka és köre* (Teleki Blanca și grupul ei), Editura Kriterion București, 1979 ; *Comenius Amos János válogatott irásai* (I. A. Comenius — Scrieri alese), Editura Kriterion, București, 1971.

În fine, E.Földes are cuvinte de laudă și pentru *Almanahul „A Hét"* (Săptămîna) pe anul 1979, volum consacrat acțiunii de orientare școlară și profesională a copiilor, alcătuit din articole docte aparținînd specialiștilor de naționalitate română și maghiară din R. S. România (pedagogie, psihologie, sociologie ș.a.).

Dr. Petre PUȘCAȘU

Joc al fanteziei și inteligenței*

Cartea *Joc al fanteziei și inteligenței* pune la dispoziția cadrelor didactice din ciclul gimnazial sugestii și îndrumări în vederea elaborării compunerilor la clasele V—VIII, urmărind în același timp să vină în ajutorul tuturor școlarilor, atît al celor care au unele greutăți în exprimarea scrisă și orală, cît și al celor ce vădesc semne de talent.

Orînduită pe cicluri tematice, lucrarea este alcătuită din două părți distincte, corespunzînd la două etape de lucru. Prima parte o formează planurile dezvoltate, precedate de un text de introducere în temă (aceasta pentru o mai bună precizare a intenției, a scopului compoziției), urmată de explicații și îndrumări. Această parte este compusă din opt cicluri tematice a cîte cinci-șase compoziții fiecare.

Cartea este o invitație adresată inteligenței iscoditoare, fanteziei năvalnice, curiozității jucăușe, un pretext fie de a deveni „erou", fie de a purta personajele la capătul pămîntului, pe fundul oceanelor sau zburînd spre planetele risipite în Univers, fie de a vă îmbarca pe Mașina timpului ca să străbateți în goană Trecutul, Prezentul sau Viitorul.

Lucrarea constituie un îndemn pentru elevi de a-și exprima patriotismul fierbinte, dragostea de pace și libertate, un impuls spre a-și valorifica zborul înalt al inteligenței cu aripile larg deschise spre orizontul cunoașterii.

Concepută ca un ajutor suplimentar față de manual, un ghid la îndemîna elevilor și a tuturor acelora care caută informații, sugestii privind tehnica elaborării unei compoziții libere, lucrarea oferă o tematică variată în sprijinul dezvoltării imaginației creatoare, exerciții utile de îmbogățire a vocabularului, de cultivare a unei exprimări sugestive, bogat colorate.

Prin varietatea tematică, culegerea solicită mobilitate în folosirea cunoștințelor dobîndite în școală și în afara ei, oferă prilejul proiectării

(continuare în pag. 62)

* ECATERINA GEORGESCU, *Joc al fanteziei și inteligenței*, București, E.D.P., 1980.

ORIENTAREA ȘCOLARĂ A ELEVILOR DIN LICEUL INDUSTRIAL

Prof. R. CRĂCIUNESCU, A. GHINESCU

1. Problema succesului școlar al elevilor, în raport cu orientarea lor școlară și profesională este, după cum se știe, de o importanță deosebită pentru învățămînt, familie, individ, societate. În orientarea elevilor, nivelul reușitei lor școlare constituie un factor prioritar de determinare a opțiunii, atît sub aspectul nivelului aspirației, cît și sub acela al repertoriului de posibilități. Între cauzele succesului — insuccesului școlar și variabilele orientări există o strînsă interdependență, integrarea socio-profesională diferențiată fiind o finalizare a întregului proces psihologic și pedagogic de dezvoltare a elevilor.

Sub aspect teoretic s-a impus accepțiunea că **reușita școlară** nu poate fi definită într-o perspectivă unilaterală, numai a individului, sau numai a normelor de apreciere, ci ca o relație, un raport între capacitățile, cunoștințele, nivelul general de dezvoltare al elevului, la un moment dat și sarcina școlară impusă printr-o anumită metodologie didactică (1).

În ceea ce privește cauzele concrete, fără a intra aici în numeroasele detalii tratate în literatura problemei, se cuvine subliniată ideea multitudinii variabilelor generale și particulare care determină un anumit nivel de reușită. Acestea sînt clasificate în cauze și condiții de natură externă, socio-familiale și pedagogice și de natură internă, capacitățile și însușirile personalității individului.

În ceea ce privește aptitudinile s-a constatat o anumită concordanță între aptitudinile intelectuale ale elevilor și nivelul reușitei lor școlare. Aptitudinea școlară, deși reflectă structura generală a aptitudinilor intelectuale umane, are unele particularități, determinate de solicitările specifice învățămîntului. Astfel, solicitarea capacității intelectuale de a opera cu simboluri verbale, preponderentă în învățarea de tip școlar, determină accentuarea rolului inteligenței verbale în reușita școlară.

După Vernon, în centrul aptitudinii școlare se află un factor general („g") de inteligență și un factor verbal-educațional („v : ed"), care explică prin factorul verbal („v") succesul la lectură, limbi, ortografie, gramatică și alte sarcini verbale, iar prin factorul numeric („n") reușita în disciplinele matematice. Un al treilea factor mecano-spațial („k : m") explică reușita în activitățile tehnico-practice (2).

Un rol important în reușita școlară a elevilor îl au factorii monaptitudinali („x") de natură afectivă, motivația, interesul, atitudinea față de învățătură și muncă, trăsăturile temperamentale și de caracter. Aptitudinile intelectuale explică numai aproximativ 50% din varianța statistică a nivelului școlar, restul fiind datorat altor factori, în special de ordin motivațional (3).

2. În cercetarea practică, care s-a realizat la Liceul energetic din Craiova (unul din cele mai mari licee de acest tip din țară), s-a urmărit investigarea principalilor factori de natură psihologică, aptitudinali și motivaționali, arătați mai sus, pentru a stabili ponderea lor în varianța statistică a nivelului școlar al elevilor.

Bateria de teste, cu care au fost examinați 250 de elevi din treapta I de liceu, a cuprins : testul de inteligență Raven (care conform schemei lui Cronbach este saturat în factor „g"), testul de inteligență verbală al lui Ion Holban (pentru factorul „v : ed"), testul de percepție și reprezentare spațială Meuris-Zahirnic (pentru factorul „k : m"). La acestea s-a adăugat testul Toulouse — Piéron care măsoară capacitatea de concentrare a atenției în sarcini neintelectuale, indirect, relevînd, după Michel Gilly, capacitatea de mobilizare a subiectului (4). Interesele elevilor au fost examinate prin chestionarul de interese al lui Ion Holban, care pune în evidență nouă categorii de interese, pentru principalele domenii de activitate.

Nivelul școlar al elevilor a fost apreciat prin notele obținute, și anume : mediile generale anuale, mediile anuale la obiectele de învățămînt la care se dă examen pentru treapta a II-a, mediile generale la examenul pentru treapta a II-a, mediile

separate la probele pentru același examen. Indicatorii statistici au fost : corelația (Bravais Pearson), entropia informațională (Shanon), expectanța reușitei (Cronbach).

3. Rezultatele obținute se pot grupa în trei categorii de date care arată : rolul aptitudinilor în reușita școlară a elevilor, importanța intereselor în reușita școlară, utilizarea tabelelor de expectanță a reușitei pentru orientarea elevilor.

a) Aprecierea ponderii aptitudinilor în reușita școlară a elevilor s-a făcut prin calculul coeficienților de corelație și al procentelor corespunzătoare din varianța statistică totală a dispersiei nivelului școlar. În Tabelul nr. 1 sînt trecuți acești coeficienți.

Faptul că toate corelațiile sînt pozitive și semnificative pentru $p<0{,}01$, arată că toate aceste aptitudini au un anumît rol în reușita școlară a elevilor. Între acestea se remarcă importanța deosebită a inteligenței verbale care, la o corelație de $r = 0{,}731$ cu mediile generale, presupune un procent de 53% din variabilitatea statistică a nivelului școlar general. Aceasta este urmată în ordine de inteligență generală cu un procent de 27%, de reprezentarea spațială (componentă a aptitudinii tehnice) cu un procent de 22% și de atenție cu un procent de 5%.

b) Relația dintre interese și rezultatele școlare a fost investigată în cadrul a două ipoteze :

1) Dacă motivația are un anumit rol în reușita școlară a elevilor, atunci **gradul general de precizare a intereselor** elevilor va fi un indicator valabil și pentru succesul lor școlar. Elevul mai bun la învățătură va avea și o mai netă conturare a intereselor sale, în timp ce elevul mai slab se va caracteriza în medie printr-un profil de interese dispersate, în care nici unul nu se detașează printr-o dominanță clară ; gradul de precizare a intereselor este un indicator general indiferent de specificul lor.

2) Reușita școlară este facilitată nu numai de nivelul general al motivației, ci și de **specificul ei,** corespunzător tipului liceului. Elevii de la licee diferite au un grad comparabil de precizare a intereselor lor, dar ei se vor deosebi net în ceea ce privește interesul dominant și ordinea ierarhică a profilului total. În consecință, pentru cercetarea relației cu rezultatele școlare trebuie stabilit mai întîi care este profilul mediu și interesul dominant corespunzător tipului liceului. Este de presupus că, în cazul liceului industrial, interesul pentru tehnică va fi dominant, în timp ce interesele elevilor pentru alte activități profesionale, specifice profilelor altor licee (artistice, agricole, medicale etc.) vor deține un rol secundar.

Pentru verificarea primei ipoteze s-a folosit indicatorul static al gradului de ordine (sau de nedeterminare) al stărilor unui sistem, după formula entropiei informaționale a lui Shanon (5). Entropia profilului intereselor unui elev (pe baza rezultatelor brute obținute la chestionarul lui Ion Holban) poate fi calculată conform Tabelului nr. 2.

Tabelul nr. 1

Aptitudini	Medii generale	Medii anuale	
		Matematică	Fizică
Inteligență generală	0,516	0,405	0,399
Inteligență verbală	0,731	0,410	0,698
Reprezentare spațială	0,471	0,432	0,360
Concentrarea atenției	0,233	0,310	0,237

Tabelul nr. 2

Tipul interesului	Valorile din chestionar	$p = \frac{6...54}{270}$	$-p10gp$	$H = -\sum_{k=1}^{n} p_k 10gp_k$
Tehnice	6	0,02	0,11	
Științifice	16	0,06	0,24	
Umane	20	0,07	0,27	
Social-politice	24	0,09	0,31	
Artistice	34	0,12	0,37	$H = 2{,}97$
Sportive	37	0,14		
Mondene	38	0,14	0,40	
Agricole	41	0,15	0,41	
Gospodărești	54	0,20	0,46	

Nedeterminarea maximă a intereselor unui elev corespunde acelui profil, în care nu apare nici o diferențiere numerică, toate interesele avînd aceeași valoare medie de 30 ($p = 0{,}11$ Hmax = 3,15). Invers, precizarea maximă corespunde celei mai bune ordini ierarhice, adică acelui profil în care elevul păstrează același rang pentru fiecare din cele 9 interese în toate (H min = 2,94). Gradul de prezicare a interesul cel mai puternic de pe rangul I va avea valoarea 6, pentru interesul următor de pe rangul II va avea valoarea 12 etc., iar pentru ultimul valoarea 54 (Hmin = 2,94). Gradul de precizare a intereselor variază între aceste două valori extreme în funcție de profilele corespunzătoare.

Pentru a stabili în ce măsură gradul de precizare (sau invers de nedeterminare) a intereselor elevilor este în relație cu rezultatele școlare, s-a efectuat corelația dintre cele două variabile. Valoarea obținută $r = 0{,}25$, deși nu este prea mare, este semnificativă pentru $p<0{,}01$. Elevul mai bun se caracterizează deci și printr-o mai accentuată precizare a intereselor.

A doua ipoteză, referitoare la dominanța interesului pentru tehnică, a fost verificată prin calculul profilului mediu al intereselor elevilor și stabilirea ierarhiei globale în funcție de medii. Valorile obținute au fost următoarele: tehnice (m = = 18,39); social-umane (m = 25,36); științifice (m= 25,44); sportive (m = 29,03); social-politice (m = 30,91); gospodărești (m = 31,81); artistice (m = 33,10); mondene (m = 35,04); agricole (m = 49,09). În sistemul de notare a chestionatului valorile minime corespund interesului dominant. Corelația dintre interesul pentru tehnică și rezultatele școlare a fost tot de 0,25 ($p < 0{,}01$).

c) O consecință practică a acestor studii, privind interesele elevilor, precum și relațiile dintre aptitudini și reușita școlară, o constituie recomandarea făcută de profesorul-diriginte pentru prezentarea la concursul de admitere al treptei a doua. Recomandarea nu trebuie să eticheteze nejustificat posibilitățile elevului, întrucît acesta are diferite căi de completare a studiilor paralel cu munca productivă. Aceste indicații trebuie să se întemeieze însă și pe unele date mai obiective, pe care elevul cunoscîndu-le, va fi liber să le interpreteze cum dorește.

În acest sens sînt utile **tabelele de expectanță a reușitelor la concurs**, în raport cu rezultatele obținute de elev la diferite probe trecute anterior în cursul școlarității, teste docimologice, teste de aptitudini, rezultate școlare. Pentru a alcătui o tabelă de expectanță se administrează un test, sau se consideră rezultatele școlare anterioare, pentru un mare număr de elevi. Apoi se înregistrează succesul lor la examen și rezultatele comparabile pot fi redate într-o tabelă de probabilități ale obținerii diferitelor medii în raport cu rezultatele obținute la test. Cel ce sfătuiește pe elev, sau elevul însuși, privește la coloana intrărilor din tabel, care arată diferite niveluri ale rezultatelor la test, după care examinează pe rînduri probabilitatea obținerii diferitelor medii la examenul de admitere. Cunoscînd propriile sale rezultate, precum și mediile probabile de admitere (din anii anteriori), elevul poate avea un argument în plus pentru decizia sa de prezentare la concurs sau pentru intensificarea pregătirii. După Cronbach aceasta este cea mai completă indicație în raport cu oricare alt sistem de norme care poate fi oferit (6). În tabelele nr. 3 și 4 probabilitățile reușitei au fost calculate în raport cu media generală la admitere în treapta a doua.

Rezultatele au fost obținute pe un număr de 200 de elevi. În măsura în care pe parcursul anilor acest număr crește se mărește și precizia de predicție. Tabelele arată în ansamblu o descreștere a probabilităților reușitei de la nota-test cea mai ridicată în raport cu nivelul minim de reușită, la nota-test cea mai scăzută în raport cu nivelul maxim de reușită.

Astfel, un elev care obține 56 de puncte la testul de inteligență generală are șansa de 100%, de a obține media generală 7 la admitere și 12% de a obține media 9. Un elev care obține 25 de puncte la acest test, nu are nici o șansă să obțină media 7 și bineînțeles nici note mai mari. În raport cu o medie minimă de admitere cifrele din tabel pot fi reprezentate gra-

Tabelul nr. 3

Inteligență generală	Medii generale la admitere tr. a II-a				r = 0,42
	5,00—9,99	6,00—6,99	7,00—7,99	8,00—8,99	9,00—9,99
56—60	100	100	100	85	12
51—55	89	78	65	44	10
46—50	83	67	47	19	6
41—45	67	57	47	18	6
36—40	48	29	14	5	0
31—35	52	35	5	5	0
26—30	25	25	0	0	0

Tabelul nr. 4

Medii cls. a X-a	Medii generale la admitere tr. I				r = 0,32
	5,00—5,99	6,00—6,99	7,00—7,99	8,00—8,99	9,00—9,99
8,00—8,99	100	100	85	57	42
7,00—7,99	93	87	70	40	12
6,00—6,99	68	52	36	17	4
5,00—5,99	45	13	0	0	0

fic prin suprafețe procentuale. În figura nr. 1 este reprezentată probabilitatea obținerii mediei generale 7 la admiterea în treapta a doua, după rezultatele la testul de inteligență verbală (r = 0,56).

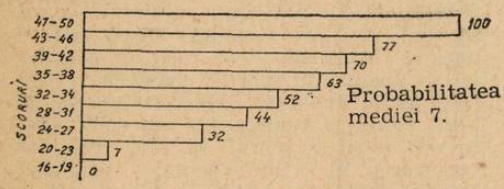


Fig. 1 — 0,50%

Asemenea tabele și diagrame afișate din timp în clase sau la colțul de orientare școlară și profesională, ar constitui un mijloc de autoraportare continuă a elevului la șansele sale de reușită, la un viitor examen, în raport cu rezultatele actuale. Desigur, profesorii trebuie să valorifice sensul lor educativ de mobilizare a eforturilor și să prevină descurajările.

BIBLIOGRAFIE

1. V. RĂDULIAN, *Unele probleme ale prevenirii, diminuării și înlăturării rămînerii în urmă la învățătură*, în vol. „Lichidarea și combaterea repetenției", Buucrești, Editura didactică și pedagogică, 1978, p. 24.
2. AL. ROȘCA, B. ZÖRGÖ, *Aptitudinile*, București, Editura științifică, 1972, p. 53.
3. T. KULCSÁR, *Factorii psihologici ai reușitei școlare*, București, Editura didactică și pedagogică, 1978, p. 52.
4. M. GILLY, *Elev bun, elev slab*, București, Editura didactică și pedagogică, 1976, p. 45—58.
5. S. GULAȘU, R. THEODORESCU, *Matematica și informația*, București, Editura științifică, 1965.
6. L. J. CRONBACH, *Esential of psychological testing*, New York, Harper and Row, 1970.

OPERAȚIA DE MĂSURARE ȘI REPREZENTĂRILE SPAȚIALE DE LUNGIME LA ELEVII DIN ȘCOLILE AJUTĂTOARE

Cercetător GH. RADU

Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

1. Pregătirea pentru muncă, pentru activitatea social-utilă a debililor mintal presupune, printre altele, formarea unor deprinderi de măsurare, în strînsă legătură cu un anumit bagaj de reprezentări spațiale. Într-o cercetare vizînd pregătirea elevelor din clasele V—VI ale școlii ajutătoare pentru activitatea practică în domeniul prelucrării materialelor textile[1], am urmărit nivelul deprinderilor respective, aplicînd în acest scop două probe :

[1] Cercetarea la care ne referim a început în anul școlar 1978/1979, se desfășoară prin contract cu Ministerul Educației și Învățămîntului, aspectele analizate în materialul de față fiind implicate într-o problematică mai largă referitoare la pregătirea pentru muncă a elevelor debile mintal. Investigațiile se desfășoară în școlile ajutătoare r. 1 București, nr. 1 Tg. Mureș și Sibiu, lotu martor fiind format dintr-un grup de eleve al Liceului „C. A. Rosetti" din București.

Prima probă cerea elevelor să determine lungimea a patru segmente imprimate pe o foaie de hîrtie — linie dreaptă, linie frîntă cu cot spre dreapta, linie frîntă cu cot spre stînga şi linie curbă.

Proba a doua urmărea să pună în evidenţă bagajul de reprezentări spaţiale şi anumite cunoştinţe în legătură cu sistemul metric. În acest scop, în cadrul unor activităţi individuale, am cerut elevelor investigate să recunoască din privire şi să noteze lungimea cîtorva segmente imprimate pe o coală de hîrtie, să reproducă grafic (cu mîna liberă) cîteva segmente de dreaptă de lungimi diferite (indicate în numere concrete pe foaia de lucru) şi să relateze verbal raporturile dintre metru şi submultiplii săi.

1.1. Probele au fost aplicate pe un lot de 79 eleve din clasa a V-a a şcolii ajutătoare, avînd vîrsta cronologică cuprinsă între 10;09 şi 15;04 ani şi pe un lot de control format din 26 eleve din clasa a V-a a şcolii de masă, avînd vîrsta cronologică cuprinsă între 10;03 şi 11;07 ani. Rezultatele au fost apreciate pe baza unui punctaj convenţional, notînd cu două puncte fiecare răspuns corect, cu un punct fiecare răspuns aproximativ (cînd eroarea de apreciere nu depăşea însă 10% din dimensiunea reală) şi cu zero puncte erorile mai accentuate sau lipsa răspunsului.

1.2. Datele obţinute la prima probă (Tabelul 1) scot în evidenţă următoarele :

a) Rezultatele analitice la măsurarea celor patru segmente sînt deosebit de eterogene, proporţia rezolvărilor corecte fiind cuprinse între 81% la măsurarea în linie dreaptă şi 47,5% la măsurarea în linie curbă, în cazul elevelor debile mintal, şi între 78,8%—51,9%, în cazul elevelor normale, lăsînd să se întrevadă o accentuată lipsă de exerciţiu în ceea ce priveşte măsurarea pe alte trasee decît în linie dreaptă.

b) Rezultatele globale, reprezentînd media celor patru rezultate parţiale, sînt în genere scăzute, de numai 56,4% în cazul elevelor debile mintal şi de 64,4% în cazul elevelor normale şi scot în evidenţă dificultăţi cu totul neaşteptate la o operaţie atît de simplă cum s-ar putea crede că este operaţia de măsurare a cîtorva linii. Deşi sub aspect statistic, diferenţa dintre aceste rezultate nu este semnificativă (la p>N.10), corelată cu eterogenitatea amintită a rezultatelor analitice şi, mai ales, cu decalajul de vîrstă, ea pune totuşi în evidenţă tendinţa de rămînere în urmă, sub aspectul investigat, a elevelor debile mintal din clasa a V-a a şcolii ajutătoare, chiar dacă tendinţa respectivă este oarecum mascată de rezultatele lor mai bune obţinute la măsurarea în linie dreaptă. După părerea noastră, avem aci de-a face cu manifestarea uneia din particularităţile cunoscute ale dezvoltării heterocronice la debilii mintal : atunci cînd se cere efectuarea unei activităţi simple, cum este măsurarea în linie dreaptă, rezultatele acestui deficient se ridică adesea spre nivelul parametrilor normali. Cînd însă sarcina se complică, operaţiei motrice propriu-zise adăugîndu-i-se şi o operaţie mintală (fie ea chiar şi elementară, cum este, de pildă, însumarea rezultatelor parţiale ale măsurării segmentelor, pentru a afla lungimea totală a unei linii frînte), procentul debililor mintal capabili să o rezolve se reduce simţitor. Pentru activitatea practică, de pregătire pentru muncă, a elevilor din şcolile ajutătoare, această constatare dobîndeşte o importanţă deosebită, demonstrînd că **exersarea operaţiilor motorii, deci şi a operaţiilor de măsurare, nu trebuie făcută doar în forme elementare şi în scopul unei automatizări limitate, ci trebuie introduse în contexte cît mai variate, trebuie asociate cu acele operaţii mintale cu care se asociază în mod obişnuit şi în activitatea productivă propriu-zisă.** Altfel, există riscul ca auto-

Tabelul 1

Rezultatele la proba de măsurare a celor patru segmente

Lotul investigat	Vîrsta în ani şi luni (în momentul investigaţiei)				Nivelul de rezolvare				
					Global	analitic:			
	maximă	minimă	dispersia vîrstelor	mediana		linie dreaptă	linie frîntă cu cot spre:		linie curbă
							dreapta	stînga	
79 eleve debile mintal (clasa a V-a)	15;04	10;09	4;07	11;11	56,4%	81%	47,5%	50%	47,5%
26 eleve normale (clasa a V-a)	11;07	10;03	1;04	10;11	64,4%	78,8%	57,7%	69,2%	51,9%

matisme motorii formate să nu-şi poată găsi utilitatea în practică, să nu devină adevărate deprinderi.

1.3. Datele obţinute la cea de-a doua probă (Tabelul 2) scot în evidenţă următoarele :

a) După cum era de aşteptat, recunoaşterea lungimii unor segmente imprimate pe o foaie de hîrtie s-a făcut într-un procent mai ridicat, în comparaţie cu reproducerea grafică a unor dimensiuni indicate în numere concrete ;

— diferenţa între rezultatele la cele două categorii de sarcini este mai accentuată la elevele din şcoala ajutătoare, comparativ cu aceeaşi diferenţă la elevele normale ;

— în ansamblul lor, rezultatele la ambele categorii de sarcini şi la ambele loturi sînt foarte scăzute, indicînd existenţa unor lacune în ceea ce priveşte bagajul de reprezentări al elevelor în domeniul investigat.

b) Atît la sarcina de recunoaştere, cît şi la cea de reproducere grafică a unor dimensiuni, rezultatele sînt invers proporţionale cu lungimea segmentului de determinat, procentele cele mai ridicate de rezolvare întîlnindu-se la segmentele de 2 cm., respectiv 1 cm., fapt ce trebuie pus, desigur, în legătură cu gradul mai mare de antrenament pe care îl au elevele din activitatea practică ; totuşi, în cifre absolute, şi aceste procente sînt deosebit de mici (46,5%, respectiv 26%).

c) La ambele loturi, dar mai ales la lotul elevelor din şcoala ajutătoare, există o mare discrepanţă între redarea în desen a raporturilor de egalitate dintre submultiplii metrului (spre exemplu, dintre segmentele de 10 cm şi 1 dm) şi relatarea verbală, într-un procent mult mai mare a raportului respectiv. Rezultă că **o parte însemnată a elevelor, care ştiu să relateze verbal raportul dintre submultiplii metrului, nu recunosc practic şi nu redau în desen aceste raporturi. Avem de-a face aci cu un exemplu de neconcordanţă între materialul verbal memorat de elevi şi reprezentările concrete pe care acest material verbal ar trebui să se bazeze pentru a putea constitui cunoştinţe reale, utile elevilor.** Această neconcordanţă nu poate fi decît consecinţa unui învăţămînt verbalist, lipsit de exerciţiu practic. Fără îndoială, activitatea de pregătire pentru muncă a elevelor nu se poate baza pe asemenea cunoştinţe verbale despre unităţile de măsură. Fără reprezentarea concretă atît a dimensiunilor lor reale (exprimate în valori metrice), cît şi a raporturilor dintre aceste dimensiuni, elevii nu pot să se orienteze exact şi nu pot să rezolve cele mai elementare sarcini în atelierul de pregătire practică.

1.4. Rezultă că, **în activitatea şcolară cu debilii mintal nu ne putem mărgini, în verificarea cunoştinţelor, la simple relatări verbale, ci trebuie să verificăm în permanenţă reprezentările lor concrete, chiar şi atunci cînd este vorba de aspecte elementare ;** această cerinţă cu caracter general îşi păstrează valabilitatea şi atunci cînd este vorba despre verificarea unor reprezentări aflate în strînsă legătură cu activităţile manuale, de muncă.

Rezultă, de asemenea, că **în contextul exerciţiilor vizînd formarea şi consolidarea reprezentărilor spaţiale, sînt necesare şi exerciţii avînd ca scop precizarea şi lărgirea reprezentărilor despre dimensiunile unor obiecte reale, precum şi consolidarea deprinderilor de măsurat ;** în activităţile practice de atelier la clasele mari ale şcolii ajutătoare, nu putem porni de la premisa că aceste reprezentări şi deprinderi elementare trebuiau

Tabelul 2

Rezultatele la proba vizînd reprezentările spaţiale şi unele cunoştinţe ale elevelor investigate, în legătură cu sistemul metric

Lotul investigat	Recunoaşterea (din privire) a lungimii segmentelor de:			Reproducerea grafică (cu mîna liberă) a unor segmente avînd dimensiunile de:				Cunoaşterea segmentului între submultiplii metrului:	
	2 cm	4 cm	8 cm	1 cm	5 cm	10 cm	1 dm	redarea grafică a raporturilor corespunzătoare	relatarea verbală a acestor raporturi
79 eleve debile mintal (clasa a V-a)	46,5%	32,8%	17,3%	26%	10%	8,7%	5%	10%	40%
26 eleve normale (clasa a V-a)	53,8%	40,4%	23,1%	51,9%	26,9%	21,2%	21,2%	44,2%	92,3%

formate încă din etapa anterioară a îndeletnicirilor practice sau a lucrului manual, deoarece, ca urmare a fenomenului „vîscozității genetice", elevii debili mintal regresează adesea spre nivele ce păreau depășite, dar care, în realitate nu sînt suficient consolidate.

2. În anul școlar 1979/1980, cercetarea noastră a continuat pe un eșantion mai restrîns de eleve din clasa a VI-a a școlii ajutătoare, care au fost supuse sistematic unor activități experimentale de învățare, vizînd însușirea și consolidarea operației de măsurare pe diferite trasee, precum și lărgirea reprezentărilor spațiale de lungime. Eșantionul experimental a fost constituit din 51 eleve cu debilitate mintală propriu-zisă, toate absolvente a claselor a V-a investigate în anul școlar precedent. Dintre aceste eleve, 29 erau cu debilitate mintală ușoară, iar 22 cu debilitate moderată, conform rezultatelor obținute la testele de inteligență generală „Dearborn" și „Raven-standard".

2.1. Activitatea experimentală de învățare s-a desfășurat pe tot parcursul anului școlar, în condițiile aplicării programei de lucrări practice în vigoare pentru clasa a VI-a din învățămîntul ajutător și ale respectării următoarelor **cerințe cu caracter general:**

— exercițiile de măsurare se execută în contexte diferite, deci în cadrul unor sarcini variate, pe trasee multiple;

— elevele care întîmpină dificultăți aparte, datorită unor tulburări psihomotorii accentuate, primesc un permanent ajutor diferențiat (cu alte cuvinte, este asigurată individualizarea exercițiilor de consolidare);

— în activitățile de măsurare, desfășurate la atelierul de lenjerie-croitorie, se reactualizează, se precizează și se consolidează, prin aplicații practice, reprezentările și cunoștințele însușite la alte activități despre unitățile de măsură (cîți centimetri sînt într-un decimetru, într-un metru; cîți milimetrii sînt într-un centimetru etc.);

— se pune accent permanent pe exerciții de comparare a diferitelor dimensiuni, utilizînd alături de caracteristici cifrice și caracteristici comparative (ex.: mai lung sau mai scurt, de atîtea ori mai lung sau mai scurt, jumătate sau un sfert din... etc.);

— pe parcursul activităților se asigură mobilizarea afectivă a elevelor, scoaterea în evidență a succeselor, sublinierea importanței practice a achizițiilor urmărite etc.

2.2. Prezentăm în continuare rezultatele comparative, obținute la începutul și la finele anului școlar, cu elevele din clasele a VI-a experimentale, la aceleași probe pe care le-am aplicat și în clasa a V-a și care vizau capacitatea de determinare a dimensiunilor celor patru segmente și capacitatea de apreciere din privire (pe bază de reprezentări) a diferitelor lungimi. Analizînd aceste rezultate (Tabelul 3), constatăm următoarele:

Elevele cu debilitate mintală ușoară au înregistrat creșteri însemnate, puternic semnificative statistic (la $p<.01$), atît în determinarea cu ajutorul unor instrumente de măsurat a lungimii diferitelor segmente imprimate pe o foaie de hîrtie, cît și în aprecierea din privire, pe baza propriilor reprezentări spațiale, a diferitelor lungimi. Totuși, datele concrete demonstrează că numai operația de mă-

Tabelul 3

Dinamica rezultatelor la probele de apreciere a dimensiunilor (% din punctajul maxim acordat)

Eșantionul investigat	Etapa verificării	Măsurarea lungimii celor patru segmente (cu ajutorul unor instrumente)	Aprecierea din privire a diferitelor dimensiuni
29 eleve cu debilitate mintală ușoară (clasa a VI-a)	inițială	56,5%	17,4%
	finală	77,6%	33%
	Diferența rezultatelor și semnificația statistică (criteriul x^2)	21,1% ($p<.01$)	15,6% ($p<.01$)
22 eleve cu debilitate mintală moderată (clasa a VI-a)	inițială	51,1%	16,5%
	finală	60,2%	20,1%
	Diferența rezultatelor și semnificația statistică (criteriul x^2)	9,1% ($p>.10$)	3,6% ($p>.10$)

surare nemijlocită a lungimilor a devenit accesibilă majorității elevelor cu debilitate mintală ușoară (într-o proporție de 77,6%), în timp ce nivelul estimării dimensiunilor pe baza propriilor reprezentări spațiale continuă să rămînă scăzut (33%).

O situație asemănătoare, dar la un nivel mai redus al performanțelor generale și în condițiile unor creșteri nesemnificative din punct de vedere statistic (la $p>.10$), înregistrăm și în cazul elevelor cu debilitate mintală moderată, la care procentul rezolvărilor corecte atinge 60% în cazul măsurării nemijlocite, dar nu depășește 20% în cazul estimărilor bazate pe reprezentarea lungimilor.

2.3. **Sub influența sistemului experimental, majoritatea elevelor debile mintal au devenit, deci, mai îndemînatice în determinarea practică a lungimilor, adică într-o operație de bază implicată în prelucrarea materialelor textile.** Ele au rămas însă foarte departe de nivelul necesar al unor estimări bazate pe reprezentări spațiale pe care le solicită diferite operații implicate în prelucrarea materialelor textile.

Rezultă că lărgirea în continuare și consolidarea reprezentărilor spațiale rămîne un deziderat al pregătirii pentru muncă a elevelor debile mintal și în ultimele clase ale școlii ajutătoare.

PEDAGOGUL ȘCOLAR ÎN SISTEMUL FACTORILOR EDUCATIVI

Ing. EUGENIA BĂLAȘA,
inspector școlar — municipiul București

În cadrul factorilor educativi din școaiă, pedagogul școlar, care **suplinește** munca educativă în semiinternatele și căminele de elevi, are un loc important în organigrama pe care o concepem astfel (fig. 1). Pedagogul este mai apropiat uneori de copil decît profesorul și părintele ; este suport moral și „protector" al elevului. Apreciind aportul ce-l poate aduce pedagogul în munca educativă a colectivului școlar, vom trata personalitatea lui prin analogie firească cu a pedagogului-dascăl, a pedagogului-educator. Nu trebuie să uităm niciodată că „adevărații educatori prețuiesc virtuțile fundamentale ale tinereții. Darul pedagogic constă, în primul rînd, în refuzul de a îmbătrîni..., iar buna dispoziție presupune o bună organizare a efortului educatorului pentru că munca este foarte istovitoare".

Pedagogul școlar prin ființa lui, ținută, sensibilitate, originalitate în gîndire și acțiune, seriozitate, caracter energic, vigilență, autoritate, dragoste de copii va obține încrederea copilului, a adolescentului, contribuind astfel la educarea lui, așa cum spunea Goethe în „Faust" : „Nu vei străbate pînă'n inimi,/ Dacă din inimă pornirea nu îți vine..."

Educația desfășurată de pedagogul școlar, ca proces unitar între educator și educat, are ca obiectiv central formarea multilaterală a personalității elevului. Din acesta derivă celelalte obiective și sarcini directe la care pedagogul **își poate aduce contribuția** la realizarea procesului instructiv-educativ. În fig. 2 **sînt stabilite obiectivele muncii educative pe care o desfășoară** pedagogul școlar și sarcinile ce-i revin pentru realizarea lor ; în fig. 3 sînt prezentate strategiile adecvate acestor obiective.

Considerînd pedagogul școlar ca „un consilier al profesorului diriginte, al directorului", am accentuat faptul că el contribuie la procesul de dezvoltare al adolescentului. Adolescentul este membru al organizației revoluționare de tineret, devine „major", își formează un stil rațional de muncă intelectuală, își dezvoltă capacitățile creatoare, își formează un ideal de viață. Toate acestea înmănunchează trăsăturile personalității viitorului cetățean, comunistul cerut de societatea noastră. Toate acestea dau noblețe muncii de educator, cu condiția de a se dărui în totalitate ei. „Ceea ce conferă noblețe educatorului — spunea **Durkheim** — este că el se dăruiește în întregime **elevilor săi, fără să pună în balanță ceea** ce el le datorează și ceea ce, la rîndul lor, aceștia îi datorează ; el se dăruiește fără a face un asemenea calcul."

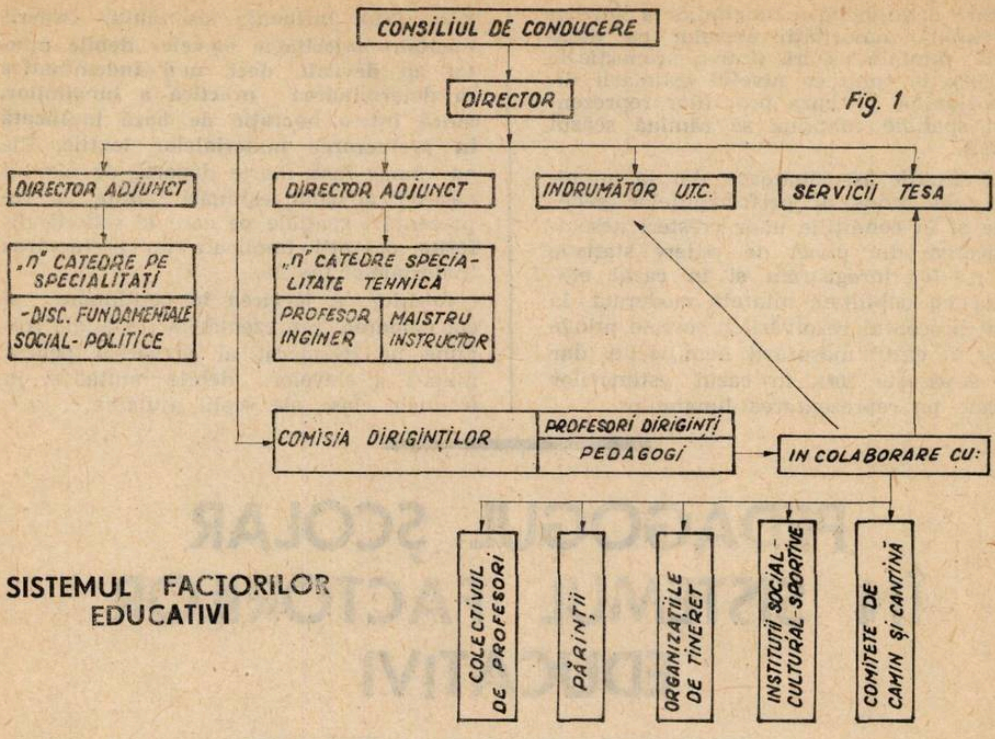


Fig. 1

SISTEMUL FACTORILOR EDUCATIVI

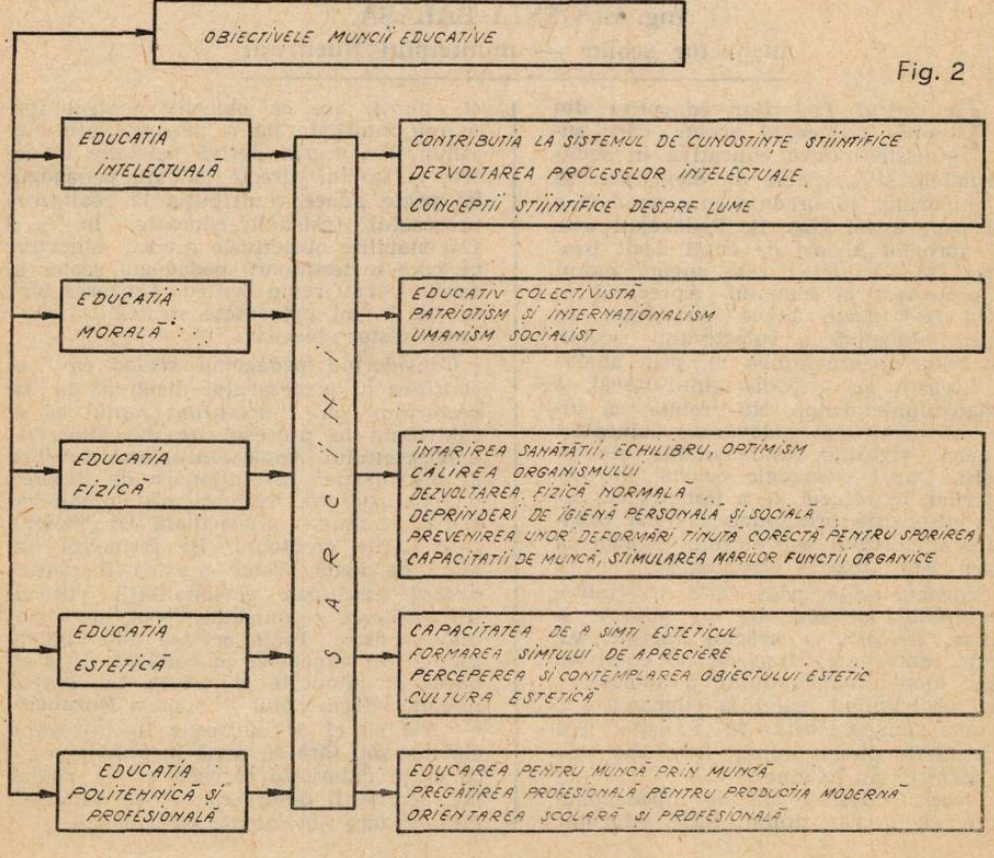


Fig. 2

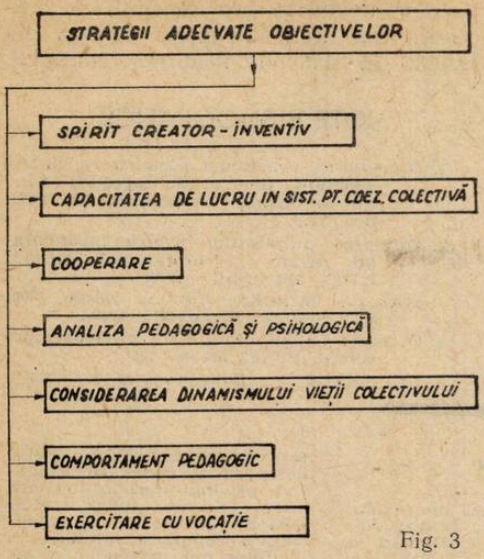


Fig. 3

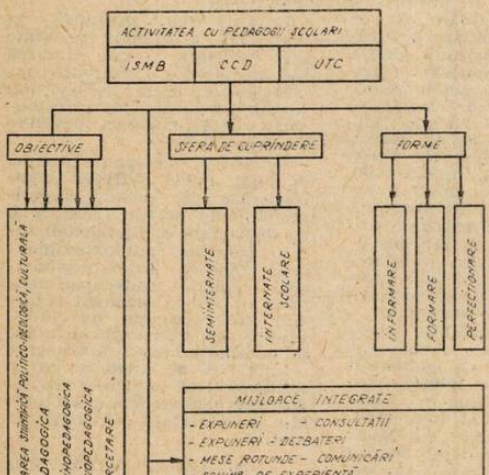


Fig. 4

Pedagogul şcolar, fiind preocupat de proiectarea drumului în viaţă al copiilor, va manifesta interes pentru a le cunoaşte individualitatea, mediul de viaţă în care au trăit, nivelul de cunoştinţe, priceperi, deprinderi, aptitudini, interese. În funcţie de acestea îşi va elabora un sistem de activităţi, diferenţiat, concret pe anumite etape şi de perspectivă, ţinînd seama de cerinţele psihopedagogice. Pedagogul se va preocupa de regimul zilnic de viaţă al elevului, de starea lui de sănătate, de munca independentă desfăşurată pentru realizarea sarcinilor de învăţare ; va manifesta preocupări pentru lărgirea orizontului politic, ştiinţific, cultural al elevului, participarea lui la activităţile cultural-artistice, sportive, cercurile aplicative (pe care le va sprijini în organizarea şi buna lor funcţionare), autogospodărire ş.a.

Metodele folosite, individuale sau de grup, vor fi cele mai adecvate particularităţilor de vîrstă, ancorate în actualitate şi în pas cu dinamismul contemporan, fără exagerare şi care să-i păstreze autenticitatea pedagogului-educator. Succesul muncii pedagogului şcolar va fi efectul creativităţii lui.

Aceste probleme pe care le-am supus opiniei personalului didactic pot fi realizate numai pe baza înţelegerii depline de către colectivele didactice şi solicitarea pedagogului şcolar în rezolvarea sarcinilor educative din şcoală. Este important a se cunoaşte că dirigintele foloseşte din plin observaţiile, constatările psihologice ale pedagogului în întocmirea fişei psihopedagogice, în relaţiile cu familia elevului. Pedagogul trebuie consultat în stabilirea notei la purtare a elevilor, invitat la adunarea personalului didactic în care sînt puse în discuţie probleme educative, cazuri-problemă ale elevilor din cămine. Pedagogul şcolar se poate perfecţiona permanent prin preocuparea comisiei diriginţilor de a-l invita şi antrena în problematica pe care aceştia o soluţionează. În stabilirea planului comun de activităţi cultural-educative şi sportive pentru elevii din căminele şcolare, pedagogul poate sugera cele mai eficiente activităţi pe care elevii le desfăşoară cu plăcere. Folosirea pedagogului şcolar în probleme educative şi nu administrative (cum de fapt se întîlnesc destul de multe cazuri) conduce la ridicarea calităţii educative extraşcolare. Buna colaborare cu organizaţiile de pionieri şi U.T.C. fac timpul liber mai plăcut, elevii nu simt lipsa mediului familial. Concluziile acestea sînt reale şi au reieşit din schimburile de experienţă organizate în scopul perfecţionării pedagogului şcolar, în Şc. generală nr. 156 şi Lic. industrial nr. 2 din Bucureşti, Şc. generală nr. 150 şi Lic. ind. „Dîmboviţa".

Întrucît în acţiunea de selecţie a cadrelor educative, încadrate ca pedagogi şcolari, nu se poate respecta totdeauna criteriul pregătirii psihopedagogice, sociologice anterioare, Inspectoratul şcolar al municipiului Bucureşti, în colaborare cu Comitetul municipal al U.T.C. s-au preocupat pentru informarea, formarea şi perfecţionarea acestor cadre. S-a instituit un sistem eficient pentru pregătirea unitară a pedagogului şcolar în cadrul acţiunilor desfăşurate la Casa personalului didactic, în colaborare cu instituţii centrale. Prezentăm modelul integrat (pe care-l experimentăm) în fig. 4.

Pe baza unui plan de perspectivă, a problemelor concrete trimestriale, acțiunile desfășurate au cuprins probleme majore ale activității educative, metodele eficiente și mijloacele educative, ce pot fi folosite. S-au realizat dezbateri și schimburi de experiență, procese-educative, s-au prezentat filme tematice. Pedagogii nou angajați în fiecare an școlar au urmat cicluri de inițiere în această muncă, în urma cărora au fost atestați pentru a continua munca încredințată.

Fiind o sarcină politico-educativă de mare importanță, activitatea pedagogului școlar va rămîne în atenția organelor de îndrumare și control al Inspectoratului școlar al municipiului București, urmărindu-se modul în care consiliile de conducere din școli integrează această activitate în sistemul factorilor educativi.

NOTE BIBLIOGRAFICE

1. *Dezvoltarea conștiinței socialiste a tinerei generații*, Centrul de cercetări pentru problemele tineretului, Ed. politică, 1979.
2. *Formarea profesorilor pentru învățămîntul tehnic și profesional* (trad.), E.D.P., București, 1973.
3. MALIȚA, MIRCEA, *Cronica anului 2000*, Ed. politică, București,, 1969.
4. HUBERT, RENÉ, *Traité de pédagogie générale*, P.U.F., Paris, 1961.
5. DURKHEIM, E., *Education et sociologie*.

O lucrare așteptată*

Apariția unei lucrări despre învățarea socială, în condițiile intensificării și diversificării proceselor educaționale la scara întregii noastre societăți, ale dezvoltării și perfecționării continue a relațiilor și conștiinței socialiste, răspunde unei imperioase necesități.

Pavel Mureșan a înțeles acest lucru și prin cartea sa — de valoare deopotrivă teoretică, metodologică și practică — oferă cititorilor (cadre didactice, cercetători pe tărîmul științelor sociale, studenți, activiști politici și culturali, cadre de conducere din întreprinderi și instituții) un instrument complex și eficient de formare multilaterală a omului și colectivităților umane.

În plan teoretic, autorul prezintă obiectivele, conținutul, formele, mecanismele învățării sociale, stadiul cercetării problemei, comentează cu remarcabil spirit critic constructiv contribuțiile lui J. Dollard și N. E. Miller, A. Bandura, R. F. Bales, O. H. Mowrer și modalitățile creatoare de abordare și promovare a învățării sociale ca acțiune socială și cultural-formativă cultivată de corifeii Școlii Ardelene, de Gheorghe Lazăr și Gheorghe Asachi, Nicolae Bălcescu, ASTRA, Spiru Haret, Nicolae Iorga, Dimitrie Gusti ș.a. În acest larg context sînt evidențiate *concepția* și *practica* novatoare, de profundă originalitate, a Partidului Comunist Român, pe tărîmul educației comuniste multilaterale, care determină revoluționarea procesului de socializare și resocializare a oamenilor.

În plan metodologic, Pavel Mureșan dovedește o rară capacitate de invenție, elaborînd modele, ipoteze și tehnici care se înscriu prestigios în „arsenalul" mondial al cercetării, constatative a efectelor învățării sociale spontane asupra dezvoltării relațiilor și cunoașterii interpersonale, pe de o parte, și al cercetării formative privind efectele învățării sociale dirijate asupra dezvoltării trăsăturilor de personalitate, a comportamentului și relațiilor interpersonale, pe de altă parte.

Interpretarea profundă și complexă a datelor rezultate din cercetare și confruntarea lor cu ipoteze cutezătoare conduc pe autor la îmbogățirea fondului teoretic, la restructurarea unor enunțuri devenite clasice.

În sfîrșit, în plan practic, acțional, Pavel Mureșan argumentează noi tehnici experimentale de învățare socială și de dezvoltare a inteligenței sociale (tehnica autoexperimentării, tehnica interexperimentării, tehnica transexperimentării) și cîteva strategii și tactici interpersonale de auto-, inter- și transexperimentare în comportamentul prospectiv.

Lucrarea se încheie cu o schiță-proiect pentru o tipologie interpersonală a personalității, de deosebită eficiență formativă.

Dr. EMILIAN DIMITRIU

* PAVEL MUREȘAN, *Învățarea socială*, Editura Albatros, București, 1980.

(urmare de la pag. 8)

științei educaționale a maselor sînt considerate componente de prim ordin.

Capitolul rezervat țării noastre a fost elaborat de *Iosif Antohi* și *Stanciu Stoian*. Bazați pe documentele de partid și de stat, ei au reușit să înfățișeze în modul obiectiv și convingător progresele realizate în țara noastră în acțiunea cultural-educativă a maselor. Se analizează, mai întîi, obiectivele acțiunii, distingîndu-se mai multe direcții : continuarea și completarea învățămîntului de toate gradele ; însușirea ultimelor cuceriri științifice și tehnice, inclusiv perfecționarea profesională și satisfacerea înclinațiilor și preferințelor culturale, artistice etc. ; conștientizarea și activizarea îndatoririlor familiale, profesionale, sociale, politice; dezvoltarea spiritului critic, democratic-constructiv ; folosirea cu sens și în mod creator a timpului liber, cultivarea și integrarea socială a înclinațiilor, talentelor și capacităților creatoare ale tuturor cetățenilor țării.

Studiul subliniază participarea egală a tuturor cetățenilor, fără deosebire de sex, naționalitate, religie, atît la beneficiile vieții cultural-educative, cît și la crearea acestora, prin afirmarea personalității umane. Colaboratorii români *demonstrează că* educația adulților în R. S. România îndeplinește funcțiuni și sarcini de prim plan în cadrul contemporan al industriei, agriculturii etc. și că ea s-a dezvoltat ca parte indisolubilă a sistemului de educație și învățămînt, fiind legiferată, gratuită și întemeiată pe cunoașterea cerințelor.

Partea cea mai cuprinzătoare a studiului dedicat R. S. România (p. 180—191) include *date statistice elocvente*, atrage atenția asupra relației dintre învățămînt, educație și cercetare științifică. Nu lipsește excursul istoric, subliniindu-se cu justețe continuitatea educației poporului, de la izvoarele folclorului și cronicari și pînă în zilele noastre, cînd această activitate *socială își află fundamentarea* științifică în cercetările socio-pedagogice, interdisciplinare. Autorii acordă importanța cuvenită perfecționării pregătirii profesionale, instituțiilor cultural-educative, bibliotecilor publice, răspîndirii cunoștințelor științifice prin numeroase mijloace moderne, făcînd *comparațiile necesare*, cu trecutul și demonstrînd astfel nu numai creșterea cantitativă, ci și continua ridicare a calității muncii cultural-educative.

ÎMBOGĂȚIREA CU NEOLOGISME A VOCABULARULUI ELEVILOR DIN LICEU

Prof. GH. UNGUREANU,
Liceul industrial nr. 2 — Slatina

Vorbirea (scrisă și orală) ocupă locul proeminent în cadrul sistemului informațional uman și de aceea realizarea plenară a acestui act este pentru instituția școlară, indiferent de gradul ei, un demers de importanță prioritară.

Condiția obiectivă în vederea realizării integrale a informației pe calea vorbirii este stăpînirea de către subiectul emițător ca și de cel receptor a regulilor gramaticale, a regulilor fonetice și a vocabularului necesar pentru formularea ideilor ce urmează să fie comunicate.

Vocabularul reprezintă — după cum lesne se înțelege — elementul fără care informația nu s-ar putea constitui și deci nu ar putea exista.

În ultimul timp, specialiștii au acordat o atenție sporită acestei laturi a limbii, ignorată vreme îndelungată.

Astfel, cu cîțiva ani în urmă, acad. Al. Graur reactualiza o idee a sa mai dinainte, de incontestabilă valoare, privind însemnătatea vocabularului în viața școlii. „O lacună a învățămîntului nostru ni se pare că e nesocotirea problemelor de vocabular. În 1938, într-un articol din „Viața românească", am propus să se consacre o oră pe săptămînă într-una din clase studierii vocabularului românesc, pentru a preveni răspîndirea greșelilor de pronunțare și de înțeles. Propunerea ni se pare actuală și azi" [1].

Acestei idei i se atașează și Theodor Hristea care, după ce subliniază mai întîi importanța structurii gramaticale ca element definitoriu al oricărui idiom, observă totuși că: „Din anumite puncte de vedere și pentru imensa masă a vorbitorilor, vocabularul ni se pare mai important și, îndeosebi, mai interesant" [2].

POARTA PRIN CARE VOCABULARUL LIMBII NOASTRE cunoaște în prezent cea mai spectaculoasă îmbogățire o reprezintă împrumuturile de neologisme, rezultate din lărgirea fără precedent, ca ritm și volum, a cuceririlor spiritului uman, în toate domeniile sale de manifestare.

Fenomenul infuziei neologistice în vocabularul limbii noastre este atît de pregnant încît nici unul dintre slujitorii școlii nu poate să-l ignore.

Acad. Al. Graur observa pe bună dreptate că: „În vremea noastră, vocabularul se schimbă mai repede decît în trecut și mai ales neologismele sînt mai numeroase pentru că și progresele sociale sînt mai mari și mai repezi" [3], iar D. Macrea, afirmă, la rîndul său, că: „Desigur, azi, neologismele nu mai sperie ca înainte pe puriști, căci ele exprimă noțiunile culturii contemporane" [4].

Astăzi neologismele sînt prezente în toate manualele școlare, în număr izolat în cele din învățămîntul primar, în număr ridicat în cele din învățămîntul gimnazial și în număr cu totul exagerat (îngrijorător) în cele din liceu.

Astfel, în manualele de literatură română pentru liceu, o statistică întocmită cu elevii noștri în anul școlar 1979—1980 ne indică aproximativ 150 de neologisme în manualul pentru clasa a IX-a, la fel în cel pentru clasa a X-a, de aproape 300 în manualul de clasa a XI-a, și respectiv peste 200 în cel de clasa a XII-a.

Majoritatea acestor neologisme sînt necunoscute elevilor, care iau act de ele pentru prima dată cînd deschid manualul. Ilustrăm această realitate cu cîteva neologisme din manualul pentru clasa a XI-a: sinergic, arhetipal, enjambament, causeur, ideativ, sorginte, sintagmatic etc.

[1] AL. GRAUR, *Cultivarea limbii în școală*, „Tribuna școlii", 9. XII. 1972.
[2] THEODOR HRISTEA, *Paronimia și importanța ei în procesul de predare a limbii române*, „Revista de pedagogie", nr. 2, 1974.
[3] AL. GRAUR, „Scînteia", 22 august 1976.
[4] D. MACREA, „Scînteia", 27 noiembrie 1975.

Sutele de neologisme prezente în manualele de literatură română îl obligă pe elev — dacă vrea să înțeleagă lecția — să parcurgă paginile manualului cu dicționarul alături și aceasta pentru că elevii — cum adevărat se afirmă — adesea **„...dispun de un vocabular sărăcăcios“** [5].

În ciuda creșterii numărului neologismelor, a vehiculării lor tot mai intense în manualele școlare și pe scara întregii societăți, cu preponderență în mesajele emise de mijloacele mass-media, mulți dintre elevii noștri rămîn în afara căilor de comunicare cînd se folosesc neologisme, deoarece nu au nici accepție și, cu atît mai puțin, uzul acestora.

Elevii unei clase (IX M_3) din liceul nostru au fost testați în prima săptămînă de școală asupra cunoașterii sensului și a cuprinderii într-o propoziție a fiecăruia din următoarele opt neologisme (de circulație curentă): inițiativă, energic, solid, satisfăcător, a reflecta, a se inspira, real, militant.

Indicele mediu de cunoaștere a acestor termeni a fost sub așteptări: energic (cunoscut în procent de 33% din numărul total al elevilor chestionați), solid (46%), real (30%), în schimb a reflecta (numai 18%), inițiativă (12%), a se inspira (12%), satisfăcător (12%), iar pentru militant (0%). Menționăm — dacă acest fapt ar avea vreo importanță — că majoritatea subiecților testați proveneau de la școli generale din mediul rural.

Pentru a verifica măsura cunoașterii termenilor neologistici de către un elev din clasa a X-a (P. I.) cu nivel mediu de pregătire (nivelul general al elevilor din liceul nostru), de data aceasta domiciliat în oraș, i-am cerut să-și noteze timp de cinci zile — (în primăvara anului școlar 1978—1979) — neologismele cu care intră în contact la clasă (manualele și profesorii), în fața televizorului, prin lectura ziarului sau prin intermediul altor surse.

Clasa și televizorul au fost sursele care au emis cele mai multe neologisme (peste 100 — în cinci zile), iar ziarul și alte surse au emis în aceeași perioadă aproximativ 50 de neologisme; un adevărat asalt spre un subiect care așezat în ipostaza de a recepta mesaje de la sursele din jurul său s-a găsit în situația de a nu înțelege toate comunicările emise spre el, sau de a le înțelege numai parțial (subiectul nostru a fost instruit, în prealabil, asupra modului de înregistrare a neologismelor în fișe, de la fiecare sursă emițătoare, compartimentate la rîndul lor pe fiecare zi în parte).

Într-un studiu al său — **Pentru educarea continuă a comunicării** — Tatiana Slama-Cazacu se întreabă în modul cel mai îndreptățit: „Ce se învață în școală despre comunicare, așa încît fenomenul să fie cunoscut în componentele lui și în modul lui de funcționare? Ce contribuție are procesul educativ pentru ca un emițător „să se facă înțeles“ și pentru ca un receptor „să înțeleagă just?“ [6].

Întrebarea își găsește răspuns în alt pasaj al aceluiași studiu, cînd autoarea subliniază „...necesitatea de a dezvolta la copii, prin educație, comunicarea propriu-zisă care să atingă gradul comunicării integrale, iar în al doilea rînd de a se avea în vedere perfecționarea ulterioară, chiar la vîrsta adultă, atît a limbajului, cît și a comunicării integrale“ [7].

Totalitatea considerentelor expuse mai sus au constituit tot atîtea temeiuri pentru acțiunile pe care le-am întreprins în ultimii ani școlari, în direcția îmbogățirii cu neologisme a vocabularului elevilor noștri.

Modalitățile de lucru în direcția îmbogățirii vocabularului elevilor prezintă dificultăți asupra cărora cu cîțiva ani în urmă, într-un studiu al său, Theodor Hristea aviza: „...îmbogățirea și perfecționarea vocabularului constituie un lucru mai greu de realizat decît însușirea regulilor gramaticale ale limbii materne“ [8].

Demersul nostru de a aduce pe elevi în stare conștientă de a percepe sensul neologismelor — adică **schema** din manual — a avut drept scop imediat, indiferent de greutățile ce aveam de întîmpinat, înțelegerea de către ei a acelor mesaje din manual, formulate în termeni neologistici, care în caz că nu sînt cunoscuți, elevii rămîn în afara procesului de cunoaștere, și, la rîndul său, manualul își încetează funcția pentru care a fost creat. Un al doilea scop a fost de a-i determina pe elevi să stăpînească **uzul** neologismelor, utilizarea lor corectă în comunicările cerute de împrejurările școlare zilnice.

ACTIVITATEA NOASTRĂ PRIVIND ÎMBOGĂȚIREA VOCABULARULUI elevilor cu neologisme este constituită din unități de lucru distincte.

O primă operație constă în **extragerea pe fișe** de către elevi, acasă, a neologismelor necunoscute din lecția ce se va studia în ora următoare. Aceste neologisme sînt explicate în cîteva minute, în partea de început a lecției noi; fiecare neologism este cuprins apoi de către profesor într-o propoziție ilustrativă sau chiar într-o frază (neologismele sînt scrise pe tablă pentru a asigura însușirea lor corectă).

Acasă, elevii înscriu sensurile neologismelor explicate în **caietul vocabular** (alfabetic), la care fac apel după nevoie.

[5] I. CHIȚU, „Scînteia“, 6 mai 1976.

[6] Vol. *Cercetări asupra comunicării*, Editura Acad. R.S.R., București, 1973, p. 57.

[7] Idem, p. 58.

[8] THEODOR HRISTEA — *Paronimia și importanța ei în procesul de predare a limbii române*, „Revista de pedagogie“, nr. 2, 1974.

Pe linia creşterii gradului de activism, de participare conştientă din partea elevilor la actul de însuşire a neologismelor, le cerem să înregistreze într-un al doilea caiet — **caietul de dezvoltarea vorbirii** — propoziţiile din manual în care sînt folosite neologismele explicate în clasă, procedeu de consolidare a informaţiei din manual ; totodată, elevii alcătuiesc în acest caiet exemple proprii — propoziţii sau fraze — în care cuprind fiecare neologism însuşit. Pe această cale, elevul poate confirma identificarea exactă sub aspect semantic a neologismelor ce i s-au dat.

În acest stadiu, elevul atinge performanţa fixată de noi : transpunerea în uz a neologismelor aflate pe fişa zilei.

În cadrul fiecărei lecţii, ne rezervăm 3—4 minute pentru a controla, prin sondaj, integrarea în exemple a neologismelor date, cu care prilej se citesc cîteva exemple. Acestea sînt supuse apoi observaţiilor clasei, în cadrul unui dialog deschis.

Această verbalizare exterioară prezintă atribute remarcabile pe care, într-un studiu pertinent, Marian Bejat le surprinde în mod real : „Verbalizarea exterioară este preponderent verificatoare, explicitează şi demonstrează... ea apare tocmai din necesitatea de a conştientiza“ [9].

Ajunşi la acest nivel, avem posibilitatea să constatăm dacă elevii noştri şi-au însuşit temeinic neologismele explicate, dacă am realizat în acest fel reţeaua optimă de comunicare între manual şi elevi, pe de o parte, şi între mine, ca profesor, şi elevii mei, pe de altă parte. Astfel, la lucrările scrise, de control curent (extemporale), ca şi la cele trimestriale (teze), una dintre problemele date constă în verificarea gradului de însuşire de către elevi a neologismelor.

Ilustrăm cu un singur exemplu — lucrarea de control curent, anul III, octombrie 1977 : pentru nr. 1 : a) Construiţi o propoziţie cu neologismul care să exprime o stare sufletească de descurajare ; b) Alcătuiţi o propoziţie în care să fie cuprins neologismul sumbru ; pentru nr. 2 : a) Construiţi o propoziţie cu neologismul care să exprime o stare sufletească monotonă ; b) Alcătuiţi o propoziţie în care să fie cuprins neologismul halucinaţie. Neologismele implicate în aceste exemple făceau parte din comentariul la poezia lui G. Bacovia. (Neologismele solicitate sînt : pentru nr. 1 — blazat, iar pentru nr. 2 — monocord).

UN LOC IMPORTANT ÎN CADRUL ACŢIUNII DE ÎMBOGĂŢIRE a vocabularului elevilor noştri cu neologisme îl ocupă exerciţiile scrise, de tipul celor de mai jos.

1. Indicaţi sinonimele neologistice pentru : ambiguitate, sceptic, inevitabil.

2. Indicaţi antonimele neologistice pentru : angelic, evoluţie, prolog.

3. Alăturaţi prefixele in, ne, pre, neologismelor corespunzătoare : opinent, verosimil, estetic (pentru a obţine noţiuni noi).

4. Indicaţi neologismul paronimic spre a realiza perechea corespunzătoare pentru : aferent, deferenţă, conectare.

5. Derivaţi adjective din următoarele neologisme (substantive) : demiurg, apocalips, elegie.

6. Derivaţi substantive din următoarele neologisme (adjective) : viabil, onest, incoerent.

7. Alcătuiţi familii de cuvinte pentru neologismele : a penetra, a intui, a contempla.

Pentru a trezi cît mai mult interes din partea elevilor faţă de neologisme şi a sublinia deosebita valoare a acestei categorii lexicale, indispensabile în actul comunicării, sub îndrumarea noastră s-a pregătit de către un elev din clasa a XI-a, pentru sesiunea de comunicări ştiinţifice din iunie 1979, referatul intitulat : **Căile prin care mi-am îmbogăţit vocabularul cu neologisme ; nivelul actual al vocabularului meu sub acest aspect ; posibilităţi de îmbogăţire neîntreruptă.**

În acest referat, elevul a urmărit comentarea neologismelor pe care şi le-a însuşit, ordonîndu-le în mai multe categorii : neologisme referitoare la trăsăturile sufleteşti pozitive ale personajelor literare ; referitoare la trăsăturile sufleteşti negative ale personajelor literare ; neologisme din domeniul relaţiilor dintre oameni ; referitoare la profesia de constructor pentru care se pregăteşte ; referitoare la serviciile publice ; neologisme utilizabile în sfera analizei literare : temă, compoziţie, semnificaţia operei.

Acest referat a obţinut premiul întîi în cadrul sesiunii de comunicări ştiinţifice la care ne-am referit.

Acţiunea noastră de cunoaştere şi folosire a neologismelor de către elevi s-a desfăşurat în spiritul exigenţelor educaţiei permanente, urmărind ca elevii să-şi însuşească nu numai un minimum necesar de neologisme, ci şi — şi mai ales acest fapt ne-a interesat ca ţel final — să stăpînească soluţiile elementare de lucru în perspectiva autoinstruirii la care este obligat continuu omul contemporan şi al deceniilor viitoare.

Utilizarea corectă a neologismelor este o marcă a omului instruit, un mijloc de însuşire a culturii naţionale şi universale şi totodată un mijloc de exprimare nuanţată şi exactă a ideilor şi sentimentelor de care este animat.

Neologismele au devenit astăzi elemente indispensabile în sfera comunicării umane. Valoarea lor deosebită este determinată fie de supleţea şi de capacitatea de a surprinde subtile detalii ale realităţii, fie de armonia lor fonică, dar

[9] Vol. *Cercetări asupra comunicării*, Editura Acad. R.S.R., Buc., 1973, p. 219.

totdeauna de forța de a comunica mai profund un adevăr, motive care au incitat de la Miron Costin și pînă azi preocupările creatoare față de neologisme ale întregii pleiade de scriitori români.

Spuneam că neologismele îi ajută pe elevii noștri, exponenți ai limbii deceniilor viitoare, să exprime cu exactitate ceea ce gîndesc, dar să și înțeleagă ceea ce ascultă și mai ales ceea ce citesc.

Cunoașterea neologismelor este un pas obligatoriu în stăpînirea dificilei arte (în rațiunea ei cea mai înaltă) a cititului, despre care Goethe spunea: **„Oamenii obișnuiți nu știu cît timp și cîtă strădanie presupune învățarea artei de a citi. În ceea ce mă privește, a adăugat poetul (către Eckermann), am folosit în acest scop optzeci de ani și nu pot spune nici acum că mi-am atins țelul"** [10].

Considerăm că acțiunea noastră în direcția însușirii de către elevi a celor mai uzuale neologisme este o expresie dintre cele mai firești a legării învățămîntului de viață, a rațiunii profund umane, care guvernează azi viața noastră școlară și anume a rațiunii de a oferi elevului soluțiile care — acționate de el însuși — să-l ducă spre o autoinstruire reală și profundă, în interesul său și al întregii societăți.

[10] Apud ION BIBERI, *Arta de a scrie și de a vorbi în public*, Editura Enciclopedică română, Buc., 1972, p. 8.

CUM SE ORGANIZEAZĂ PROCESELE LITERARE

Prof. VERONICA MIHAILESCU, Piatra Neamț

PROCESELE LITERARE CONSTITUIE MODALITĂȚI deosebit de interesante de abordare a operelor literare, mai ales a celor epice, impunînd folosirea unor metode și procedee de mare eficiență pe plan educațional (problematizarea și descoperirea, dezbaterea, introducerea unor elemente ludice, lucrul cu cartea, studiul de caz, activitatea în grup și independentă etc.) și determinînd o atitudine creatoare atît la cadrele didactice, cît și la elevi.

În metodica sa [1], C. Parfene, citînd pe Francis Debyser („La mort de manuel et le déclin de l'ilusion méthodologique", ediția 1973), consideră că procesele literare se integrează în ceea ce Debyser numește „pedagogia simulării', care-l solicită intens pe elev în rezolvare, metodă folosită astăzi cu succes în diverse domenii de pregătire a unor cadre de înaltă tehnicitate (piloți de linie, cosmonauți etc.).

Procesele literare dau adevărului artistic culoare și relief, sporesc tensiunea emoțională în perceperea acestui adevăr, evidențiază valorile morale prezente în textul literar, coboară problemele literaturii în viață, permițînd în mai mare măsură să se verifice veridicitatea acestora și a rezolvării lor de către scriitor, psihologia personajelor, soliditatea construcției literare, raportul între realitate și ficțiune.

La astfel de activități, elevii participă cu entuziasm, ca interpreți sau spectatori, realizînd și un interesant exercițiu moral, în condițiile implicării în faptele și atitudinile supuse reconstituirii, dezbaterii și aprecierii, ceea ce le provoacă adesea stări de extremă încordare. Astfel, o elevă — care interpreta rolul Vitoriei într-un proces literar pornind de la **Baltagul** de M. Sadoveanu — a mărturisit că, în timp ce completul de judecată se retrăsese pentru a delibera și a hotărî dacă Vitoria e vinovată de omor cu premeditare, s-a simțit ca o adevărată acuzată pentru care alternativa temniță-libertate se punea cu mare acuitate.

Procesele literare se pot desfășura în mai multe moduri: 1) ca **spectacol**, după un **scenariu** existent, cu **recuzita** necesară unei dramatizări; 2) ca **spectacol**, fără scenariu scris și fără recuzită, **elevii înșiși alcătuindu-și textul** pentru rolul ce li se încredințează; 3) ca **dezbatere** în clasă, încercîndu-se **acuzarea** și **apărarea** unui personaj.

Ca profesoară, am organizat procese literare în toate cele trei feluri, iar ca inspector școlar am participat la desfășurarea multor procese literare în școlile din județul Neamț (unde acest fel de activitate are mulți și pasionați adepți)

[1] C. PARFENE, *Literatura în școală*, Casa corpului didactic Piatra Neamț, 1975, p. 29—30.

și am scris cîteva scenarii : **Vitoria Lipan — vinovată de omor cu premeditație?; Proces de reabilitare a greierului din fabula „Greierele și furnica" de La Fontaine** ș.a.

1. În general, procesele literare sub formă de spectacol cu scenariu se desfășoară după următoarea procedură :

a. Președintele anunță cauza a cărei judecată este la rînd, dispune apelul părților și al persoanelor citate ca martori. Constată care din ele s-au prezentat.

b. În boxa acuzaților sînt introduși inculpații.

c. Secretarul completului de judecată dă citirea actului de sesizare a instanței care cuprinde prezentarea situației ce a creat procesul, în scopul introducerii asistenței în esența problemei.

Președintele explică inculpatului în ce constă învinuirea care i se aduce.

d. Ascultarea inculpatului (care e lăsat să spună tot ce știe despre fapta sa, ori i se pun întrebări de către președinte, procuror, partea vătămată).

e. Sînt interogați martorii.

f. Procurorul susține acuzarea.

g. Se dă cuvîntul apărării.

h. Ultimul cuvînt al inculpatului.

i. Retragerea completului de judecată, pentru deliberare.

j. După o scurtă deliberare, președintele pronunță sentința. (Este necesar ca aceasta să dezvăluie sensul ideologic și moral al întîmplărilor, mesajul operei).

Se poate proceda și în alt mod, alegîndu-se zece jurați din sală, care fie că participă la dezbatere (și atunci aceasta are loc în fața publicului), fie că își exprimă în scris părerea în legătură cu condamnarea sau achitarea inculpatului. Această modalitate, valabilă mai ales pentru cauze care se judecă după proceduri judiciare mai vechi, determină din partea asistenței, anunțate în prealabil, o temeinică studiere a operei după care s-a organizat procesul și, în cazul în care jurații sînt elevi, situația oferă prilejul ca ei toți să încerce, printr-un studiu profund, înțelegerea individualității personajelor, a resorturilor intime care acționează asupra structurii lor morale, a motivației interioare care le determină comportamentul.

Se mai obișnuiește ca, fie înainte de începerea procesului, fie după terminarea lui, un participant din sală, care a studiat cartea și comentariile critice la adresa acesteia, să facă o apreciere asupra valorii estetice și morale a operei, asupra autorului.

Alegerea procedeelor se face în funcție de opera folosită, de interpreți, de asistență, de timpul pe care îl avem la dispoziție pentru pregătirea și desfășurarea procesului.

Cînd procesul literar a fost pregătit cu minuțiozitate, este bine să se folosească și o recuzită adecvată. Realizarea decorului — de obicei o sală de tribunal — nu cere eforturi deosebite. Robele impresionează foarte puternic și contribuie la crearea unei atmosfere de proces real. Inculpații, reclamanții, martorii trebuie să fie costumați potrivit stării materiale și sociale a personajelor pe care le interpretează. Dacă textul impune, se pot folosi și costume de epocă. Perucile și machiajul vor întregi atmosferă de spectacol.

2. Mai ușor de realizat și mai antrenante sînt procesele literare fără scenariu și fără recuzită. Formularea unor întrebări cu mai multe căi de rezolvare îi obligă pe elevi să-și pună probleme, să aleagă între soluții, să ia atitudine deschisă, să-și motiveze cu argumente plauzibile opțiunea, să depună efortul de a-și organiza cunoștințele dobîndite și de a le expune logic și expresiv, pentru a influența pe cei prezenți și a asigura succesul cauzei pe care o apără.

3. Procesele literare se pot simplifica și mai mult, renunțîndu-se la o mare parte a procedurii și la recuzită. În acest caz, elevilor li se pot da ca sarcini — individuale sau pe echipe — realizarea apărării și a acuzării unor personaje literare, pe baza temelor formulate de profesor. Astfel de teme au început să apară și în manuale. La clasa a X-a (autori E. Leahu și C. Parfene), o primă temă de acest fel este menită să introducă elevii în atmosfera de „judecată" :

„Identificați scena cu caracter de proces public, în care haiducul acuză boierul, la modul popular al unui rechizitoriu. Precizați ordinea, logica strînsă a acuzării, de la primul enunț, la verdictul din ultima frază".

Alte teme din același manual sugerează profesorilor organizarea unor procese literare :

1. „Imaginați-vă cazul lui Constandin Moțoc, trecut printr-o dreaptă instanță judecătorească. Ce probe ar putea aduce în acuzare Constandin Moțoc, și ce martori ? Notați-le depoziția, folosind, eventual, limbajul eroilor lui Sadoveanu din **Hanu-Ancuței.**

2. „Încercați să scrieți un scenariu dramatizînd o povestire din **Hanu-Ancuței** de Sadoveanu".

C. Parfene[2] sugerează cîteva teme pentru realizarea unor dezbateri de acest fel în lecții, chiar la clasa a V-a :

1. Acuzarea și apărarea doamnei Maria Popescu din **Vizită** de I. L. Caragiale, pornindu-se de la întrebarea :

„Orice mamă își iubește copilul, nici madam Popescu nu face excepție de la

[2] Op. cit., p. 30.

regulă. De ce, totuși, nu toate mamele și nu toți copiii se comportă ca eroii lui Caragiale ?"

2. Pentru lecția **Puiul** de Ion Al. Brătescu-Voinești, se recomandă următoarele întrebări-probleme : „Ce acuzații i se pot aduce puiului de prepeliță ? Cum putem să-l apărăm pe puiul de prepeliță de vina de a nu fi ascultat pe mama sa ?"

Am constatat că lecțiile în care au avut loc astfel de dezbateri au fost foarte interesante, elevii aducînd argumente importante în apărarea puiului, victimă a răutății și lăcomiei umane.

Temele pentru procesele literare trebuie alese și formulate cu grijă, pentru ca acestea să ofere posibilitatea unui studiu aprofundat al textului literar, să solicite elevilor un efort intelectual pentru descoperirea de noi adevăruri și găsirea unor noi soluții problemelor puse. Spicuiesc cîteva teme dintre cele formulate de mine sau adunate în decursul anilor de activitate didactică : Judecarea doamnei Ruxandra pentru otrăvirea lui Alexandru Lăpușneanu ; Pavăl Ciubotaru dă în judecată pe dascălii de la școala de catiheți pentru deteriorarea locuinței (cu reconstituirea unor scene) ; Proces de reabilitare postumă a lui Apostol Bologa ; Este Marta Domșa autorul moral al morții lui Apostol Bologa ? Generalul Karg, exponent al imperiului austro-ungar, condamnat postum pentru crimă contra umanității ; Klapca — vinovat de lașitate și împingerea lui Bologa spre dezertare ? Vitoria Lipan — vinovată de omor cu premeditare ? Moartea lui Costache Giurgiuveanu interesează justiția ? Este Luminița Vardaru vinovată de sinuciderea lui Radu Comșa ? Victorița (din romanul **Păsările** de Al. Ivasiuc) judecată pentru corupție și crimă.

Consider că teme ca „Acuzarea lui George Bacovia de ostilitate față de natură"[3] sau „Macedonski, judecat pentru mizantropie și narcisism" pot fi considerate doar prilejuri pentru dezbateri fără elemente de procedură judiciară, neputînd constitui subiecte pentru procese literare, atîta timp cît pceților vizați nu li se impută un prejudiciu cu adresă precisă.

Valoarea instructiv-educativă a procesului literar sporește prin faptul că acesta se poate organiza și în afara clasei, ca manifestare artistică și excelent exercițiu moral, în cercuri, cluburi, tabere, concursuri etc., stimulînd elevii să studieze literatura și în vacanțe, să-și pună probleme estetice și morale și să le găsească soluțiile cele mai potrivite.

[3] MIA DUMITRIU, *Procesul literar în predarea literaturii*, în „Revista de pedagogie", nr. 3, 1976, p. 62.

ACCENTUAREA CARACTERULUI FORMATIV ÎN ÎNVĂȚAREA CHIMIEI

Prof. TACHE CRISTIAN, Școala generală nr. 107 — Jilava

Preocupați de perfecționarea învățării chimiei, în concordanță cu cerințele exprimate cu o deosebită clarviziune, în documentele de partid cu privire la dezvoltarea învățămîntului în țara noastră, am conceput și dirijat desfășurarea unui sistem de lecții experimentale, prin instruire programată la clasa a X-a, pentru diferite teme din programa școlară.

Ilustrativ, prezentăm un fragment dintr-un program ramificat la tema monozaharide — concretizat în fișă de lucru — cît și organigrama și instrucțiunile de folosire a acestor instrumente de lucru pentru elevi.

Menționăm că în elaborarea programei cu răspunsuri la alegere la tema menționată am respectat principiile instruirii programate — cunoștințele sînt prezentate într-o succesiune logică — în secvențe (pași), însoțite de sarcini cu caracter aplicativ, pe care elevul trebuie să le rezolve independent, în ritmul său de lucru.

Programa a fost validată în practica școlară pe un efectiv de 30 elevi. Rezultatele obținute ne-au ajutat la îmbunătățirea programei, la reglarea procesului de instruire.

FIȘA PE CARE O PREZENTĂM REPREZINTĂ O MODALITATE de verificare a cunoștințelor cu privire la definirea și clasificarea monozaharidelor fiind, în același timp, o modalitate de dobîndire de noi cunoștințe cu privire la acest subiect.

Pentru utilizarea fișei se fac următoarele precizări cu privire la simbolurile utilizate :

I. — reprezintă informația necesară rezolvării unei sarcini.

S. — reprezintă sarcina aplicativă (problema ce se cere rezolvată).

R. — răspunsul la sarcina aplicativă (se dau un număr de 2—3 răspunsuri posibile din care numai unul este corect).

→ — se citește prin treci la...

Înaintea informațiilor, între paranteze, este trecut punctajul care se acordă pentru sarcina aplicativă anterioară. În momentul în care, pe parcursul rezolvării fișei ați întîlnit o paranteză, subliniați punctajul obținut. Pentru calcularea notei finale este suficient să faceți suma algebrică a punctelor obținute.

Exemplu de mod de lucru :

I.4. Punctaj — conținutul informației.

S.4. Enunțul sarcinii aplicative.

R.4. a) Enunțul unui răspuns posibil → I.2.

b) Enunțul altui răspuns posibil → S.7.

Etape de rezolvare :

1. Subliniază punctajul și citește atent informația.
2. Citește enunțul sarcinii aplicative.
3. Citește atent toate răspunsurile.
4. Alege răspunsul pe care îl consideri corect (de exemplu b).
5. Treci la informația sau sarcina indicată (în acest caz S.7.)

După această etapă se continuă în același fel și pentru S.7.

ZAHARIDELE — STRUCTURĂ

I.1. Monozaharidele sînt compuși organici foarte răspîndiți în natură, rezultați în urma fotosintezei. Ei conțin în moleculă atomi de C, H și O, avînd formula generală $C_n(H_2O)_n$.

S.1. Avînd în vedere formula de mai sus, definiți monozaharidele.

R.1. a) Monozaharidele se mai numesc hidruri de carbon. → I.3.

b) Monozaharidele se mai numesc hidrați de carbon. → I.4

c) Monozaharidele se mai numesc și hidroxizi de carbon → I.5.

I.2. Răspuns incorect (—0,25 puncte). Carbonul prezintă valența 2 și 4, iar hidrogenul valența 1. Se poate spune că această formulă CH este incorectă deoarece nu respectă valența carbonului.

S.2. Treci la S.3.

I.3. Răspuns incorect (—1 punct). Hidrurile reprezintă combinații ale elementelor cu hidrogenul. De ex. hidrura de litiu este LiH.

S.3. Scrieți și denumiți hidrura carbonului care conține în moleculă un atom de carbon.

R.3. a) CH — Hidrura de carbon. → I.2.

b) CH_2 — Hidrura de carbon → I.6.

c) CH_4 — Hidrura de carbon (metanul). → I.7.

I.4. Răspuns corect (+2 puncte). Monozaharidele se mai numesc și glucide din cauza gustului lor dulce (glykos — dulce). Denumirea este totuși incorectă deoarece nu dă informații privitoare la natura grupărilor funcționale existente în moleculă. Monozaharidele au proprietatea de a reacționa cu soluția Fehling sau cu reactivul Tollens.

S.4. Din această proprietate putem afla una din grupele funcționale existentă în molecula unei monozaharide. Care este această grupă ?

R.4. A) Această grupă este gruparea carbonil $>C=O$ → I.8

b) Această grupă este gruparea carboxil $-C\begin{matrix}\nearrow O\\ \searrow OH\end{matrix}$ → I.9.

c) Această grupă este gruparea ester $-\overset{\overset{O}{\|}}{C}-O-$ → I.10.

I.5. Răspuns incorect (—0,5 puncte). Hidroxizii sînt compuși ai metalelor care conțin în moleculă una sau mai multe grupări OH.

S.5. Treci la S.1.

I.6. Răspuns incorect (—0,25 puncte). Într-adevăr, carbonul prezintă valența 2 și 4, dar, valența 2 apare într-un singur compus, dealtfel instabil, și anume monoxidul de carbon. Deci valența 2 apare numai în combinațiile carbonului cu oxigenul și nicidecum în combinațiile cu hidrogenul.

S.6. Treci la S.3.

I.7. Răspuns corect (+0,25 puncte). Într-adevăr, una din hidrurile carbonului este metanul. Tot ca hidruri ale carbonului pot fi interpretate toate hidrocarburile.

S.7. Treci la S.1.

I.8. Răspuns corect (+2 puncte). Putem trage concluzia că monozaharidele sînt compuși organici care conțin în molecula lor o grupare carbonil. Monozaharidele sînt însă capabile să dea reacții de condensare (eliminare de apă) cu acizii carboxilici.

S.8. Reacția cu acizii carboxilici indică prezența unor alte grupări funcționale formate din O și H. Despre ce grupare funcțională este vorba și ce clasă de compuși se obțin prin condensarea ei cu acizii ?

R.8. a) Este vorba de gruparea carboxil $-\overset{\overset{O}{\|}}{C}-OH$ care prin condensare cu acizii conduce la esteri. → I.11.

b) Este vorba de gruparea alcool (OH) care prin condensare cu acizii conduce la eteri. → I.12.

c) Este vorba de gruparea alcool care prin condensare cu acizii conduce la esteri. → I.13.

I.9. Răspuns incorect (—1 punct). Gruparea carboxil —C(=O)—OH, nu reacționează cu niciunul din reactivii arătați.

S.9. Care este caracterul acestor reactivi ?

R.9. a) acești reactivi sînt agenți reducători, reducînd gruparea carboxil la gruparea alcool. → I.14.

b) acești reactivi sînt agenți oxidanți oxidînd alcoolii la aldehide —CH=O → I.15.

c) acești reactivi sînt agenți oxidanți putînd oxida gruparea aldehidă la gruparea carboxil. → I.16.

I.10. Răspuns incorect (—1 punct). Gruparea ester —C(=O)—O— nu reacționează cu niciunul dintre acești reactivi.

S.10. Treci la S.9.

I.11. Răspuns incorect (—2 puncte).

S.11. Condensarea unui acid carboxilic cu un alt acid carboxilic decurge după ecuația generală :

$R—COOH + HOOC—R' \rightarrow R—CO—O—OC—R' + H_2O$.

Despre această reacție se poate afirma :

R.11. a) Reacția are loc cu formarea de ester. → I.21.

b) Reacția are loc cu formarea de eter .→ S.12.

c) Reacția are loc în condiții speciale, foarte greu. → I.17.

I.12. Răspuns incorect (—2 puncte). Este într-adevăr vorba de gruparea alcool care condensează cu acidul carboxilic dar compusul rezultat nu este eter. Ecuația reacției chimice este :

$R—COOH + HO—R' \rightarrow R—CO—O—R' + H_2O$

S.12. Care este gruparea caracteristică eterilor ?

R.12. a) Eterii conțin gruparea $R—C(=O)—OR'$ → I.18.

b) Eterii conțin gruparea $R—C(=O)—R'$ → I.19.

c) Eterii conțin gruparea $R—O—R'$ → I.20.

I.13. Răspuns corect (+2 puncte). Putem trage concluzia că monozaharidele conțin în molecula lor grupări hidroxil.

S.13. Avînd în vedere că monozaharidele conțin în molecula lor două grupări funcționale, încercați să le definiți :

R.13. Monozaharidele sînt :

a) compuși hidroxi-carbonilici. → I.22.

b) compuși hidroxi-carboxilici. → I.23.

c) compuși hidroxi-esterici. → I.24.

I.14. Răspuns incorect (—0,5 puncte). Prin reacția monozaharidelor cu reactivul Tollens, are loc depunerea argintului metalic, iar prin reacția cu reactivul Fehling are loc transformarea hidroxidului de cupru $Cu(OH)_2$ în oxid de cupru Cu_2O.

S.14. Se poate spune, deci, că acești reactanți se reduc prin reacția cu monozaharidele.

R.14. În consecință se poate spune că :

a) Monozaharidele se oxidează. → S.9.

b) Monozaharidele se reduc. → I.25.

I.15. Răspuns incorect (—0,5 puncte). Alcoolii se oxidează relativ greu, reactivii Tollens și Fehling nu sînt capabili să oxideze alcoolii la aldehide.

S.15. Treci la S.9.

I.16. Răspuns corect (+0,5 puncte). Reactivii Tollens și Fehling sînt reactivi specifici grupării carbonil aldehidică.

S.16. Treci la S.4.

I.17. Răspuns corect (—1 punct).

S.17. Condensarea acizilor între ei nu conduce la formarea nici de eteri nici de esteri, ci de anhidride care nu pot fi obținute în soluții apoase. Treci la S.8.

I.18. Răspuns incorect (—1 punct). Eterii nu conțin în molecula lor gruparea $R—COO—R'$.

S.18. Definiți reacția de eterificare :

R.18. Reacția de eterificare este reacția de eliminare a unei molecule de apă între :

a) Două molecule de alcool. → I.26.

b) O moleculă de alcool și o moleculă de acid. → I.27.

I.19. Răspuns incorect (—1 punct). Gruparea $R—C(=O)—R'$ nu reprezintă gruparea caracteristică eterilor.

S.19. Cum se numește gruparea $R-C(=O)-R'$?

R19. Această grupare se numește :

a) Grupare carbonil-aldehidică. → I.28.

b) Grupare carbonil-cetonică. → I.29.

I.20. Răspuns corect (+1 punct).

S.20. Treci la S.8.

I.21. Răspuns incorect (—1 punct).

S.21. Treci la S.17.

I.22. Răspuns corect (+2 puncte). Într-adevăr, monozaharidele, conțin în molecula lor o grupare carbonil și un număr de (n—1) grupări hidroxil (n repre-

zintă numărul atomilor de carbon din moleculă). Se poate spune că monozaharidele sînt compuși polihidroxi-monocarbonilici.

S.22. Avînd în vedere cele două clase de compuși carbonilici și ținînd cont că monozaharidele se mai numesc și „oze", faceți o clasificare a monozaharidelor.

R.22. „Ozele" se vor clasifica în :

a) Alcooze și acidoze. → I.30.

b) Aldoze și cetoze. → I.31.

I.23. Răspuns incorect (—2 puncte). Nu ai fost atent la cele discutate înainte. Monozaharidele nu conțin în molecula lor gruparea carboxil (—COOH) ci gruparea carbonil $\left(\diagup\!\!>C=O\right)$.

S.23. Revino la S.13.

I.24. Răspuns incorect (—2 puncte). Nu ai fost atent la cele discutate anterior. Monozaharidele nu conțin în moleculă gruparea ester, (—COOR) ci gruparea

$\left(\diagup\!\!>C=O\right)$.

S.24. Revino la S.13.

I.25. Răspuns incorect (—0,25 puncte). Monozaharidele nu se reduc deoarece reactivii Tollens și Fehling se reduc, deci monozaharidele vor prezenta fenomenul invers reducerii.

S.25. Revino la S.14.

I.26. Răspuns corect (+0,5 puncte). Reacția de eterificare constă în eliminarea unei molecule de apă între două molecule de alcool.

S.26. Ecuația generală a reacției este :

$R—OH + HO—R' \rightarrow R—O—R' + H_2O$

Treci la S.12.

I.27. Răspuns incorect (—0,5 puncte). Reacția de eterificare reprezintă reacția de eliminare a unei molecule de apă între două molecule de alcool.

S.27. Treci la S.26.

I.28. Răspuns incorect (—0,5 puncte).

Gruparea $R—\overset{\overset{O}{\|}}{C}—R'$ reprezintă gruparea aldehidică decît în cazul în care unul din cei doi radicali (R sau R') este hidrogen.

S.28. Revino la S.19.

I.29. Răspuns corect (+0,5 puncte).

S.29. Revino la S.12.

I.30. Răspuns incorect (—2 puncte). S-a arătat că în molecula monozaharidelor există o grupare carbonil nu o grupare carboxil (acid). În concluzie nu se poate vorbi de acidoze.

S.30. Revino la S.22.

I.31. Răspuns corect (+2 puncte). Putem rezuma deci :

— Monozaharidele se mai numesc hidrați de carbon, glucide sau „oze".

— Sînt compuși cu formula generală $C_n(H_2O)_n$.

— Sînt compuși polihidroxi-monocarbonilici.

— În funcție de natura grupării, carbonil se împarte în aldoze și cetoze.

S.31. Calculează-ți nota făcînd suma algebrică a punctajului obținut :

R.31. NOTĂ — . . . . . .

Pregătirea cadrelor didactice și învățămîntul modern — Opinii

O PROBLEMĂ CE-ȘI AȘTEAPTĂ REZOLVAREA DEPLINĂ

Prof. FLORIAN DIȚULEASA
Inspector școlar, Inspectoratul școlar al jud. Olt

În cursul trimestrului I al anului școlar 1980/1981, M.E.I. a difuzat în unitățile de învățămînt noile măsuri privind organizarea și desfășurarea activității de perfecționare a pregătirii cadrelor didactice. Noile reglementări se înscriu pe li-

nia eforturilor mereu sporite de a asigura cadrul propice desfășurării unei munci eficiente, în vederea obținerii unor rezultate de calitate superioară în munca tuturor cadrelor chemate să-și îndeplinească nobila misiune încredințată de partid, aceea de difuzare a științei și culturii, de modelare a caracterelor și în general de formare multilaterală a viitorilor cetățeni ai patriei noastre socialiste.

AȘA CUM SUBLINIA TOVARĂȘUL NICOLAE CEAUȘESCU în Cuvîntarea la Congresul educației și învățămîntului „nu există misiune mai nobilă, îndatorire socială de mai înaltă răspundere, decît aceea de a forma și modela omul nou al societății noastre, de a pregăti tînăra generație de constructori ai socialismului și comunismului în România, viitorul patriei noastre". Măsurile stabilite sînt apreciate ca un pas important și ferm pentru „ridicarea continuă a nivelului de pregătire științifică, ideologică și politică a tuturor cadrelor didactice, perfecționarea neîntreruptă, ridicarea nivelului științific, a calificării lor în specialitatea pe care o predau". Ele se înscriu ca un rezultat important în organizarea în sistem a activității de perfecționare a pregătirii cadrelor didactice. În modul cum sînt formulate cerințele și sînt stabilite sarcinile, cursurile de perfecționare (reciclarea), examenul de definitivare în învățămînt, examenele pentru obținerea gradelor didactice (II și I), activitățile metodico-științifice la nivelul unităților școlare vor asigura dezvoltarea cunoștințelor de specialitate, însușirea temeinică și operațională a metodologiei predării, înțelegerea profundă a politicii partidului nostru în domeniul învățămîntului. Ancorate bine în realitățile concrete ale procesului de predare-învățare, măsurile vor ajuta la rezolvarea problemelor ce se ivesc de regulă în procesul muncii fiecărui colectiv, al fiecărui cadru didactic și mobilizează întregul corp profesoral la ridicarea continuă a nivelului de cunoștințe tehnico-științifice, la menținerea permanentă la curent cu tot ce este mai nou în cunoașterea științifică națională și mondială. Respectarea întocmai a prevederilor din noile indicații metodice va duce la realizarea înaltelor deziderate ce stau în fața învățămîntului, în lumina noilor exigențe ale comenzii sociale.

Sigur, vor exista voci care să aibă ceva de spus în plus. Se vor face și unele propuneri de îmbunătățire, se vor aduce amendamente. Ca orice lucru, și **ansamblul de măsuri prevăzute rămîne deschis perfectării.** Noi credem însă că **esențialul pentru etapa actuală stă în aplicarea și realizarea lor de către factorii de răspundere în modul cum au fost concepute, iar eventualele modificări să se facă numai după o perioadă mai îndelungată, cînd practica va demonstra valabilitatea/invalabilitatea lor.**

În intervenția de față abordăm o altă latură a problemei care trebuie să-i preocupe, pe cei în drept și anume: **formarea personalului didactic,** rămasă încă nerezolvată și fără de care chiar eficiența activităților de perfecționare are de suferit. De fapt, **activitatea de perfecționare a pregătirii personalului didactic presupune în mod implicit și necondiționat că se începe cu profesioniști (citește: cadre didactice!),** deja formați pentru meserie (cariera didactică).

Un prim semnal în această direcție a fost dat la Colocviul național de pedagogie „Cercetarea interdisciplinară a învățămîntului", București, 12—14 decembrie, 1970. Referatele, comunicările, propunerile prezentate în grupa de lucru „Formarea și perfecționarea cadrelor didactice" au reprezentat atunci puncte de vedere ale autorilor; chiar recomandările și propunerile—sinteză prezentate a fost necesar să fie adoptate tot ca puncte de vedere.

De atunci s-au scurs exact 10 ani. S-au inițiat și s-au luat și unele măsuri menite să rezolve problema pregătirii și perfecționării cadrelor didactice. S-au revăzut parțial planurile de învățămînt ale facultăților care pregătesc profesori pentru clasele V-XII, ale liceelor pedagogice pentru învățători și educatoare. Pregătirea psihopedagogică și metodică, teoretică și practică a viitoarelor cadre didactice a intrat în rîndul preocupărilor factorilor de răspundere, a fost înscrisă pe agenda de lucru a decanatelor și conducerilor liceelor respective. Din toate aceste frămîntări, luări de poziție și măsuri, cel mai bine conturată și finalizată rămîne problema organizării și desfășurării activității de perfecționare a pregătirii personalului didactic de către M.E.I. la care ne-am referit la începutul articolului nostru. A rămas încă nefinalizată, prin măsuri similare, cealaltă latură a problemei: **pregătirea personalului didactic.** Așa se și explică numeroasele intervenții pe această temă și din care unele se găsesc inserate în paginile publicațiilor de specialitate. O parte din aceste intervenții au fost înmănuncheate de „Revista de pedagogie", în volume special destinate temei respective. Ca o concluzie de ansamblu a acestora, noi subscriem, pentru început, la ideea unuia din binecunoscătorii problemei și anume: „Realizarea obiectivelor activității de instrucție și educație presupune și o tot atît de **profundă pregătire psihopedagogică și metodică, teoretică și practică.** Locul și ponderea acesteia în ansamblul procesului de pregătire nu pot fi stabilite decît pornind de la cerințele profesiunii didactice, de la solicitările de competență".

Din acest punct de vedere, pe bună dreptate se observă că nu s-au rezolvat

unele cerințe esențiale ale problemei cum sînt **existența unui punct de vedere unitar, între facultăți, în ceea ce privește locul și modul de abordare a pregătirii psihopedagogice și metodice a viitorilor profesori ; exigență scăzută față de cei care se pregătesc pentru activitatea didactică ; deficiențe la recrutarea viitorilor profesori ; fluctuație mare de cadre didactice, în pofida exigențelor ce stau în fața școlii** etc.

1. Sînt conștient că tot ceea ce am să relev în continuare sînt lucruri obișnuite. Este nevoie să prezentăm, totuși unele aspecte delicate, dar abordarea lor deschisă poate trimite la cauze și sugera soluții.

A sosit momentul să găsim și alte **explicații problemei** atît de complicate și delicate a **integrării profesionale.** În fiecare an citim în paginile suplimentului „Tribunii școlii' **lista posturilor și catedrelor** vacante, pusă la dispoziția cadrelor didactice pentru numire, transferare în învățămînt. **În fiecare an, comisia guvernamentală repartizează absolvenți ai facultăților** în unitățile ce-i așteaptă, dar în fiecare an, unele catedre (posturile) reapar ca vacante sau sînt acoperite cu suplinitori, titularii lucrînd în altă parte. Există prevederi legale care obligă pe tînărul absolvent să stea cel puțin 3 ani să muncească în unitatea unde a fost repartizat. Cu toate acestea, nu-s puține cazurile cînd, sub diverse pretexte, se face tot ce este posibil să se eludeze prevederea legală.

Este timpul, cred, să medităm mai mult asupra recrutării, înscrierii candidaților pentru profesiile de educatoare, învățător, profesor de orice specialitate. Selecția să se facă prin testarea aptitudinilor de dascăl. Aceasta se poate face cu ocazia concursurilor de admitere, în anul I de facultate, iar în cazul liceelor pedagogice în treapta I liceală (clasa a IX-a și a X-a). Pentru localitățile deficitare în personal didactic calificat, școlarizarea se poate face pe bază de contract cu elevi anume recrutați și școlarizați și care să aibă obligația să se înapoieze în sat să-și exercite meseria.

Pregătirea cadrelor pentru învățămînt să se facă corelînd strict repartizarea cifrelor de școlarizare cu necesarul de cadre. E destul de nepotrivit să vorbești de obținerea noii calități superioare în pregătirea generațiilor cu cadre obligate să predea alte discipline decît cele pentru care s-au pregătit, situație cel puțin semioficializată în învățămîntul nostru.

2. Este îmbucurător să constați că în ultimii 10 ani, facultățile au trimis în școli **absolvenți tot mai temeinic pregătiți din punct de vedere al conținutului. discpilinelor** în care s-au pregătit. În același timp, însă, nivelul pregătirii elevilor nu se ridică la cotele noilor exigențe. Chiar universitățile au semnalat o atare situație cu ocazia concursurilor de admitere în anul I de facultate.

Cele mai izbitoare confruntări ale noului absolvent repartizat într-o școală sînt legate, în primul rînd, de modul de **abordare a noii metodologii** în procesul de predare-învățare, Pușì în situația să rezolve concret problematica legată de „aptitudinea de a utiliza metode active și tehnici de lucru menite să stimuleze participarea efectivă a elevilor la asimilarea cunoștințelor și formarea abilităților (crearea de situații problemă, activități pe grupe, lucrări de laborator, muncă independentă dirijată, activități practice ș.a.) și să favorizeze dezvoltarea intelectuală a acestora, cultivarea atitudinii și spiritului creator", mulți renunță și predau după modelul unui dascăl îndrăgit în anii de școală, creează sau improvizează ad-hoc, structurează lecții — colaj de metode și procedee și justifică copilărește slaba pregătire a elevilor : **„Eu** le-am spus, de ce **ei** n-au învățat" ? Dar cine să realizeze punțile de legătură între **eu** și **ei** ? Tocmai acest lucru l-ar putea asigura anii de facultate mai temeinic decît îl realizează în prezent. În anii de facultate (de liceu pedagogic), viitorul profesor (învățător, educator) ar trebui să-și formeze capacitatea de a organiza, îndruma și stimula activitatea de învățare a elevilor, făcînd-o cît mai rodnică, de a forma deprinderi și obișnuințe practice temeinice de a se instrui.

În gimnaziu, una din problemele cheie cu care se confruntă oricare cadru didactic este ridicarea nivelului de pregătire a școlarilor săi, lichidarea reală a repetenției. Există pericolul să fie adoptate soluțiile cele mai ușoare : slăbirea exigenței profesorului (învățătorului), promovarea formală a clasei de către elevii în cauză, îndreptarea către școlile speciale a unui număr tot mai mare de elevi etc. De ce ? Pentru că nu sînt înțelese just implicațiile generalizării învățămîntului obligatoriu. Cînd te zbați să aduci pe băncile școlii întreaga generație de copii de vîrstă școlară, ar trebui să te zbați și să asiguri promovarea cu succes a fiecărei clase, a fiecărei trepte de școlarizare de către toți cei școlarizați. Pentru aceasta, ar fi nevoie ca fiecare cadru didactic să aibă „capacitatea de a folosi forme variate și adecvate de lucru cu elevii, cît mai bine adaptate obiectivelor și conținutului fiecăruia, precum și posibilităților diferite ale unor grupe de elevi în vederea angajării lor la activități pe măsura forțelor și capacităților acestora, preocupări pentru sprijinirea și stimularea elevilor care nu reușesc să lucreze în ritmul celorlalți".

Evident, că orice cadru tînăr se confruntă, în al doilea rînd, nu fără greutăți, cu **probleme de pedagogie privind activitățile educative** pe care le implică

munca de diriginte, de comandant-instructor de pionieri, îndrumător U.T.C. ; activitățile extra-clasă, extrașcolară (cercuri de elevi, vizite, excursii, întîlniri) ; munca social-obștească și cultural-artistică ; munca cu părinții ; activitățile la cercurile învățămîntului agrozootehnic de masă, la cercurile din cadrul caselor de cultură, cluburilor, căminelor culturale etc. Apoi un tînăr absolvent aflat în preajma definitivatului și care simte cu adevărat o atracție deosebită pentru „meseria de dascăl" are nevoie de indicații care să-l orienteze în principalele compartimente ale muncii sale.

Pentru toate acestea și pentru multe altele, facultatea, liceul pedagogic, au datoria să-l pregătească temeinic pe viitorul cadru didactic. Nu mai încape îndoială că pregătirea psihopedagogică și metodică, teoretică și practică, trebuie reorientată, integrată și finalizată la alți parametri decît se face în prezent.

Nimeni nu poate ignora necesitatea unei pregătiri solide, de conținut în specialitate, a fiecărui profesor, învățător sau educatoare. Numai o astfel de persoană va putea face față saltului înnoirilor din toate domeniile vieții umane. Să ne gîndim numai la confruntarea profesorilor de matematică cu noua viziune de predare a matematicii, a învățătorilor cu noile cerințe privind predarea matematicii, a desenului și altele. Cu cadre slab pregătite, sub raportul conținutului disciplinei, modernizarea și perfecționarea întîmpină serioase greutăți. Dar cu cît cunoștințele dintr-o disciplină sînt mai complicate, cu atît mai mare este nevoia de pricepere didactică, de stăpînirea procesului de predare-învățare și organizarea lui pentru ca tezaurul de cunoștințe să fie transmis de profesor și asimilat de elevi, deci de **o solidă pregătire psihopedagogică.**

3. Integrarea învățămîntului cu cercetarea, cu producția ar putea fi reorientată spre nevoile directe ale pregătirii viitorilor slujitori ai catedrei. Reorientînd și reașezînd pregătirea viitorilor pedagogi pe această nouă concepție, școlile vor avea de unde să-și mărească zestrea didactică, aparatura de laborator n-ar mai sta nefolosită și s-ar putea repara imediat, cînd au loc unele dereglări în funcționarea unor aparate. Adăugați la aceasta și noua sursă de venituri, potențială și reală, pentru îndeplinirea planului de producție.

Procesul de învățămînt este unul din cele mai dinamice fenomene sociale. În această situație este firesc ca viața și munca din școală să ridice deseori probleme care se cer dezlegate prin investigații științifice. Rezolvarea cea mai bună o dă acela care știe să se aplece asupra problemei, s-o cerceteze, să-i dezvăluie cauzele, să întrezărească soluțiile. Neajunsul vine însă de acolo că sînt puține cadre didactice care se angajează și pot duce cu succes la capăt o cercetare psihopedagogică. Vina nu aparține numai anilor de pregătire ai profesorului, are o cauză mai îndepărtată. Nici pînă azi nu avem la îndemînă instrumentele necesare organizării unei cercetări științifice psihopedagogice, de pildă, prin care să se studieze științific individualitatea școlarilor noștri.

NOTE BIBLIOGRAFICE

1. NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare rostită la Congresul educației și învățămîntului*, în „Scînteia", nr. 11655.
2. M.E.I., *Metodologia organizării și desfășurării activității de perfecționare a pregătirii personalului didactic*, nr. 61020/1980, București, 1980.
3. Vezi : *Institutul de științe pedagogice*, Caietele colocviului — *Formarea și perfecționarea cadrelor didactice*, Colocviul național de pedagogie, 1970, București.
4. Vezi, de exemplu, și volumele coordonate de prof. dr. Anton Vasilescu, redactor-șef, prof. Florica Popescu, redactor responsabil: *Catedrele de specialitate și perfecționarea predării în școală*, 1973 ; *Perfecționarea muncii de îndrumare și control în școală*, 1974 ; *Perfecționarea cadrelor didactice și învățămîntul modern*, 1975 ; *Conducerea științifică a școlii*, 1976 ; *Perfecționarea activității metodice în școală*, 1977 ; *A fi educator*, 1978 ; *Criterii de evaluare a educatorului*, 1979 ; *Perfecționarea activității metodice în școală*, 1980.
5. I. T. RADU. *Coordonate ale formării personalului didactic*, în volumul *Perfecționarea activității metodice în școală*, București, 1980, p. 109.
6. DOINA ȘTEFĂNESCU, *Pregătirea viitorilor profesori*, „Revista de pedagogie", nr. 12, 1980.

INTEGRAREA ABSOLVENȚILOR ÎN ACTIVITATEA DIDACTICĂ

Prof. IULIU PĂRVU — inspector școlar, Inspectoratul școlar, Cluj

Integrarea tinerilor în activitatea economică ori socială, pe baza pregătirii lor profesionale obținută în școală, este un subiect vechi, care a stat întotdeauna în atenția factorilor de organizare și decizie, nu numai în țara noastră, ci în toate țările de civilizație modernă. A devenit de mare actualitate în ultima

vreme din mai multe considerente, care ţin, toate, de structura societăţii noastre. Nu ne este indiferent cu ce eforturi materiale din partea societăţii este pregătit un tînăr pentru practicarea unei profesii şi nici cît de temeinic este pregătit, pentru ca valoarea socială a muncii sale să fie de la început de maximă eficienţă. Aceasta, în condiţiile în care, pe bună dreptate, ni se cere să valorificăm chibzuit fiecare investiţie, de orice natură ar fi. Nu-i este indiferent nici tînărului în ce măsură activitatea sa are o valoare socială ridicată, ea fiind sursa reală a satisfacţiei profesionale şi, prin aceasta, a împlinirii umane.

ÎNTEGRAREA ABSOLVENŢILOR UNIVERSITARI de profil pedagogic în activitatea didactică nu este cu nimic mai puţin importantă decît cea a altor absolvenţi. Succesele ori insuccesele lor valorează cel puţin tot atît cît succesele şi insuccesele altor categorii de absolvenţi, dacă admitem că munca didactică este o activitate de înaltă valoare socială. E adevărat că evaluările în acest domeniu se fac mai sigur în timp, dar asta nu poate decît să ne întărească în credinţa că tot ce se măsoară în durată trebuie aşezat pe baze temeinice. Or, activitatea unui tînăr profesor care îşi va prelungi prea mult „stîngăciile" echivalează cu lipsa de temeinicie în pregătirea cîtorva generaţii de elevi. De aceea are o foarte mare însemnătate ca absolvenţii universitari de profil pedagogic să se integreze în activitatea didactică fără ezitări, ca dascăli formaţi, capabili, de la început, de prestaţii valoroase, autentice.

Este acută, deci, întrebarea dacă în actualul sistem de pregătire a tinerilor profesori se creează obiectiv posibilitatea realizării acestei cerinţe? Ne întrebăm, cu alte cuvinte, dacă tinerii care absolvă o facultate cu profil pedagogic sînt la absolvire profesori adevăraţi sau numai nişte licenţiaţi oarecare? Ni se poate reproşa că eludăm regimul stagiaturii instituit în învăţămînt, care oferă absolventului posibilitatea formării sale în continuare, prin practică nemijlocită, timp de trei ani. Întrebăm, atunci, mai departe, dacă totuşi, în timpul şcolarizării, studentul este suficient iniţiat în „secretele" muncii didactice, dacă şi-a asigurat toate premisele formării prin puteri proprii în anii de stagiatură?

Ca să nu ne pripim cu răspunsul, să analizăm mai întîi faptele:

Luăm ca exemplu, pentru că ne este mai la îndemînă, situaţia studenţilor filologi care se pregătesc să devină profesori de limba şi literatura română. Statutul lor nu este izolat, el caracterizînd stările de fapt şi din alte facultăţi. Ne-am cules observaţiile din activitatea proprie de îndrumare a practicii pedagogice a studenţilor, din observaţiile altor îndrumători de practică, ale metodiştilor şi, nu în ultimul rînd, ale absolvenţilor înşişi.

Studenţii filologi, cum se întîmplă şi în alte facultăţi, se pregătesc, în cei patru ani de studii, pentru două specialităţi. Viitorii profesori de limba română au, de obicei, ca pregătire secundară o limbă modernă. Li se creează astfel avantajul unei deschideri mai largi către cultura universală şi posibilităţile de încadrare în producţie mai numeroase. Pentru a-şi însuşi cunoştinţe despre specificul muncii didactice, urmează un curs de pedagogie de două ore săptămînal pe durata unui an de studiu şi un curs de metodică a predării cu un număr foarte restrîns de ore într-un semestru. Practica pedagogică se începe în anul al III-lea de studii la specialitatea principală şi se continuă la cea secundară în anul al IV-lea. Se fac mai întîi asistenţe la lecţii la profesorul îndrumător de practică, timp de două săptămîni (obişnuit în primul trimestru), iar apoi se predau 10—12 lecţii, în asistenţa îndrumătorului şi a metodistului.

E mult? E puţin? Or mai corect formulată întrebarea, e destul? Poate studentul în cele patru ori şase săptămîni cît stă într-o şcoală, vreme în care mai are şi gîndul examenelor de specialitate, să cuprindă, şi numai sumar, specificul activităţii didactice, să-şi formeze o imagine coerentă asupra sarcinilor ce-i revin după ce va ajunge profesor? Nu trebuie să excludem nici situaţiile dezavantajoase care se pot ivi. Şi elevii, ne referim la cei din liceu, desfăşoară practică comasată, încît se poate întîmpla ca asistenţele la lecţii sau lecţiile ţinute să fie mereu la aceleaşi clase şi să fie de acelaşi tip. Sau, se mai poate întîmpla ca perioada de practică a studenţilor să coincidă cu perioadele de vîrf din activitatea şcolară (perioada tezelor, de exemplu), cînd nici profesorii îndrumători şi nici elevii nu privesc cu ochi prea buni prezenţa studenţilor practicanţi printre ei.

PĂREREA NOASTRĂ, ŞI NU NUMAI A NOASTRĂ, este că practicii pedagogice, pregătirii pedagogice a viitorilor profesori nu i s-a găsit o formulă satisfăcătoare. N-am vrea să se înţeleagă de aici că acuzăm prestaţiile tuturor profesorilor începători. O parte dintre ei lucrează bine de la început. Dar nu ştim cît se datorează asta pregătirii lor şi cît unei puternice vocaţii pentru activitatea didactică. Cert este, însă, că cea mai mare parte lucrează foarte stîngaci, cîteodată la întîmplare, urmîndu-se modele îndepărtate, a foştilor profesori, de la care s-au reţinut mai mult ticurile, elementele „picante" şi nu ceea ce era esenţial bun în activitatea lor. (Observaţia noastră nu e totalizatoare!). Că nu se cunosc programele şcolare, e explicabil. Dar nu se ştie nici rostul acestora, caracterul lor normativ. Formaţi într-un anumit fel, obişnuiţi, şi e

bine așa, să evidențieze valorile literare prin mereu alte unghiuri de refracție, mulți pierd din vedere finalitatea didactică și-și îngăduie „interpretări" nepermise ale programelor școlare. Se uită, dacă s-a știut mai departe de examenul de pedagogie, că actul didactic se desfășoară prin respectarea unor principii didactice. Lecția e văzută ca o valoare în sine, pierzîndu-se din vedere sistemul, încît mult mai puțin decît ar fi nevoie se fac legături între cunoștințele elevilor de la lecție la lecție ori de la capitol la capitol. Modul de lucru parcelat devine, astfel, caracterizant pentru mulți profesori începători. Nu e cunoscută întotdeauna orientarea actuală a învățămîntului nostru. Pare paradoxal, dar lucrurile se verifică adesea, deși tineri și de așteptat, deci, să se afle în avangarda pedagogiei moderne, numeroși absolvenți aduc în școli un spirit conservator. Nimeni, astăzi, nu mai ține prelegeri în fața elevilor, dar profesorii începători sînt tentați să le țină, luînd modelul cursurilor pe care le-au audiat. Actul didactic e privit de către mulți ca un act intelectual oarecum suspendat, în afara nu numai a unor principii care îl guvernează necesar, ci și a unor finalități spre care trebuie orientat. Nu întîmplător, la întocmirea planului de lecție, momentul cel mai greu este precizarea scopului acesteia. În mod curent se trece cu vederea necesitatea fixării unui scop formativ, a unui scop educativ, pentru că se echivalează actul didactic cu actul cunoașterii descriptive.

Observațiile noastre s-au referit cu precădere la lecțiile curente.

Repetăm încă o dată, am mai repetat de cîteva ori, observațiile noastre nu se vor generalizate, neajunsurile prezentate nu caracterizează, toate, pe toți profesorii începători, dar sînt, totuși, realități ușor verificabile. Inerente, se poate spune. Cu cît mai prelungite însă în evoluția unui profesor, cu atît mai pernicioase pentru pregătirea elevilor. Dacă absolventul are norocul să lucreze de la început într-o unitate școlară mare, unde să aibă colegi de specialitate cu o mai bogată experiență, e foarte probabil că stagiul maturizării sale profesionale se va scurta mult și se va integra ușor în rigorile muncii didactice. Dacă nu va avea acest noroc, dacă va fi repartizat într-o unitate școlară mai mică (așa cum sînt majoritatea școlilor rurale), fără coleg de specialitate, fără un model apropiat, chiar dacă ajutat de conducerea școlii, profesorul începător se va maturiza mai greu și, nu este exclus, cu deprinderi profesionale defectuoase, care, de la caz la caz, pot duce la rutină.

HOTĂRÎT, ÎNTR-O SOCIETATE CA A NOASTRĂ, cu preocupările noastre pentru integrarea tinerilor în producție și în viața socială, o asemenea alternativă nu poate fi îngăduită. Modul nostru științific de-a gîndi organizarea tuturor fenomenelor vieții sociale exclude ca o activitate atît de importantă ca cea a formării viitorilor profesori să fie lăsată, și numai parțial, sub regimul întîmplării. Reorganizarea sistemului de pregătire pedagogică a studenților universitari de profil didactic trebuie, de aceea, înfăptuită cît mai repede cu putință.

Există, desigur, factori de decizie competenți, singuri în măsură să hotărască. Dacă se organizează o dezbatere pe această temă, încercăm să formulăm și noi cîteva sugestii.

Pornim de la considerentul că cei patru ani de studii sînt foarte necesari pregătirii în specialitate a studenților. Unii acuză chiar că nu sînt destui, mărginindu-se prin aceea că pe măsură ce timpul e tot mai întins în urma noastră obiectul cercetării și cunoașterii fenomenelor de cultură este mai vast și mai complex. Nu putem însă omite ideea că și în acest sector de activitate trebuie să acționeze principiul ridicării productivității muncii, pentru a se ajunge la rezultate de instrucție universitară cît mai înalte cu cheltuieli materiale cît mai reduse. De aceea, cel puțin deocamdată, nu este prudent să se pună problema prelungirii duratei de școlarizare în universități. Dar pentru ca cei patru ani de studii să fie efectiv afectați studiului de specialitate, credem că este potrivit ca studenții să fie degrevați de sarcina practicii pedagogice în acești ani, mai ales că, după cum se poate ușor constata, rezultatele ei nu sînt cele așteptate. Ne imaginăm o formulă după care, la terminarea studiilor de specialitate, studenții să desfășoare un stagiu de practică de cel puțin un an, în unități școlare reprezentative, încadrate corespunzător cu profesori îndrumători de practică [1]. Aceste școli să fie nominalizate la nivelul fiecărui județ (în toate județele), urmînd ca inspectoratele școlare să rezerve un număr de ore, pînă la cel mult o jumătate de normă didactică, pentru încadrarea practicantului, astfel ca el să poată beneficia și de drepturile bănești necesare întreținerii pe perioada de practică. În felul acesta ar spori, de fapt, durata școlarizării fără sporirea cheltuielilor statului și s-ar asigura condiții optime pentru însușirea deprinderilor profesionale de către tinerii profesori. Asigurîndu-li-se posibilitatea de-a desfășura ucenicia pe lîngă dascăli cu o activitate exemplară, practicanții ar trece prin toate momentele vieții școlii, lucrînd efectiv, îndr-un regim de muncă responsabilă, și urmărind îndeaproape, în perspectiva

(continuare la pag. 57)

[1] Absolvenții care vor să se specializeze în alte domenii decît activitatea didactică vor fi repartizați, pentru practică, în unități specifice, în formule de lucru asemănătoare.

DEZVOLTAREA GÎNDIRII CREATIVE A ELEVILOR DIN CLASA I

Înv. MARIA POPA
Școala generală nr. 21, Cluj-Napoca

Transformările profunde care au loc în societatea contemporană cer o mai rațională și mai eficace folosire a resurselor omului, formarea unei personalități creatoare cu un unghi mare de deschidere asupra vieții, capabilă să se adapteze la ritmul accelerat al dinamicii sociale, al dezvoltării științei.

Problema formării omului ca subiect creator capătă o importanță considerabilă, iar aceea a calității activității instructiv-educative se situează pe o poziție de prim plan în ansamblul dezvoltării societății socialiste multilateral dezvoltate.

Principala sarcină a învățătorului și profesorului este aceea ca, prin însuși felul în care conduce activitatea de învățare a elevilor, să le stimuleze interesele de cunoaștere în declanșarea unei activități investigatoare și în orientarea ei spre obținerea unor rezultate optime pe plan informativ și formativ.

În predarea matematicii, învățământul trebuie să vizeze mai mult capacitatea de a forma noțiunile, decît facultatea de a le reproduce. Copilul se dezvoltă prin exercițiile și problemele pe care le face și nu prin acelea care se fac în fața lui.

Activitatea de rezolvare a problemelor cu elevii clasei I a început chiar din primele zile de școală, cînd au învățat operațiile de adunare și scădere.

În scopul formării noțiunii de problemă s-au parcurs mai multe etape. Folosind metoda sintetică, la început, s-au rezolvat probleme simple, formulate pe baza acțiunilor ce s-au petrecut în mod real în fața lor, ca de exemplu :

— Pe catedră s-au așezat două coșuri cu mingi. Un elev a numărat mingile din fiecare coș, constatînd că în primul coș sînt 6 mingi, iar în al doilea 3 mingi. Mingile din al doilea coș s-au pus în primul, după care s-a formulat întrebarea : — „Cîte mingi sînt în total ?".

— În fața clasei au fost scoși mai mulți elevi (băieți și fete). Atenția celor rămași în bănci a fost atrasă spre colegii lor din fața clasei. După ce aceștia au fost priviți, s-a cerut să se formuleze o problemă pe baza celor observate. Pentru ca problema să se rezolve printr-o operație de scădere, fetele au fost trimise să ocupe loc în bănci. S-au formulat mai multe probleme. Redau una din acestea : — În fața clasei au ieșit 6 elevi, din care 4 băieți și restul fete. Cîte fete erau ?

Problemele formulate cu ajutorul materialului didactic, propriu fiecărui elev, ca : riglete, iepurași, figuri geometrice, mere, pere, steluțe etc. au contribuit la înțelegerea conținutului problemei și la dirijarea atenției spre ceea ce este cunoscut și necunoscut.

Treptat s-a trecut la rezolvări de probleme după date desenate (schițate), de exemplu :

Pe baza desenului elevii au formulat probleme în mai multe variante și cu diferite mulțimi.

Exemplific una din acestea :

— Într-o curte sînt 3 brazi și 2 stejari. Cîți copaci sînt în total ?

Discutînd mulțimea formată prin reuniunea celor două submulțimi din schema prezentată, am cerut elevilor să folosească rigletele în rezolvarea problemei. Au așezat cap la cap rigleta de

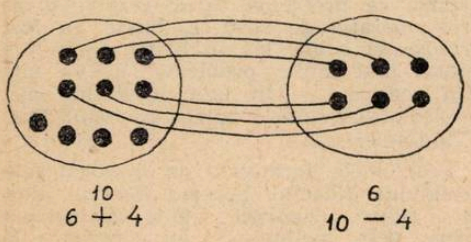
trei unități și rigleta de două unități. Sub ele au așezat rigleta de culoare galbenă de cinci unități, care reprezenta suma unităților celor două rigiete.

În rezolvarea problemelor care au introdus expresiile „cu atît mai mult" și „cu atît mai puțin" s-au întîmpinat și unele greutăți. Exemplu : — Într-un bidon erau 10 l lapte, iar în altul cu 4 l mai puțin. Cîți l lapte erau în al doilea bidon ?

În timpul discutării și rezolvării problemei, am constatat că mulți elevi n-au observat, ceea ce era principal, că în bidonul al doilea sînt mai puțini litri de lapte decît în primul.

După efectuarea mai multor exerciții, folosind material concret, apoi material figurativ (litrul din carton) și trecînd la punerea în corespondență a celor două mulțimi disjuncte, de puteri diferite, elevii au constatat că cele două mulțimi nu au tot atîtea elemente.

Folosind desenul s-a obținut :



În ce privește problemele cu text, acestea au pus în fața elevilor, dificultăți sporite, dificultăți determinate de lipsa obiectelor concrete sau semiconcrete cu care operau în situațiile precedente. Singurul suport în înțelegerea conținutului și a întrebării a rămas textul problemei.

Etapele obligatorii de care am ținut seama în rezolvare au fost, în primul rînd, înțelegerea problemei și dirijarea atenției elevilor asupra părților ei principale, stabilirea relațiilor dintre acestea și, în final, transformarea raționamentului în relații matematice, adică rezolvarea.

De la început, am căutat ca elevii să înțeleagă sensul problemei, să fie în stare să explice legătura dintre date cu propriile lor cuvinte și în final s-o rezolve.

În scopul cultivării gîndirii creatoare la elevi, am rezolvat multe probleme și i-am învățat cum să creeze ei înșiși diferite probleme. Puși în situația de a compune probleme, li s-a dezvoltat, în mod nemijlocit, și independența de a gîndi. În procesul de creație s-a ținut seama de cele două componente ale unei probleme și anume : de condițiile, respectiv de datele problemei și de cerințele acesteia, adică ce anume trebuie să fie căutat în condițiile date. S-a ținut seama ca cerințele să nu apară limpede și nemijlocit în sistemul de condiții, altfel problema nu era problemă.

Procesul creator a fost stimulat de întrebări și de executarea diferitelor sarcini de natură să-i determine să-și încerce puterile și să caute satisfacția oferită de învingerea dificultăților, ca de exemplu :

— Puteți să schimbați întrebarea problemei ?

— Puneți întrebarea și rezolvați problema !

— Ați putea să compuneți o problemă asemănătoare cu cea pe care ați rezolvat-o, o problemă analogă, o problemă mai generală, o problemă mai particulară ?

— Puteți să enunțați în alt fel problema ?

— Completați termenul (termenii) necunoscut și rezolvați problema !

— Compuneți o problemă și rezolvați-o prin metoda folosită anterior !

— Găsiți o altă cale de rezolvare !

— Formulați probleme servindu-vă de exercițiul...

— Creați probleme după reprezentarea grafică a două sau trei mărimi !

— Compuneți probleme după diagramele...

— Formulați cîte o problemă pentru fiecare din figurile...

În rezolvarea problemei : — „Laura are 8 mere, iar fratele ei are 2 mere". Puneți întrebarea și rezolvați !. Elevii au formulat următoarele întrebări :

— Cîte mere au în total ?

— Cu cîte mere are mai mult Laura decît fratele ei ?

— Cîte mere au Laura și fratele ei ?

— Cu cîte mere are mai puțin fratele decît sora lui ?

— Cîte mere au cei doi copii ?

— Cîte mere au împreună ?

În asemenea împrejurări elevii au fost stimulați să recurgă la imaginația creatoare, declanșată de înșeși problemele pe care le-au avut de rezolvat. În fond, ce este întrebarea ? O componentă obligatorie a oricărei probleme. Este o manifestare a gîndirii la granița dintre cunoaștere și necunoaștere, constituind un demers, prin excelență productiv.

Pentru a se compune o problemă asemănătoare cu cea rezolvată (pag. 128), s-a prezentat o planșă pe care erau desenate o bancnotă de 10 lei, una de cinci lei, o monedă tot de cinci lei, o carte cu prețul de 14 lei și un creion cu 2 lei.

Acoladele din cadrul planșei i-a condus pe elevi să pună întrebări pentru a afla suma avută la început, cîți lei s-au cheltuit și ce rest s-a primit.

Problema a fost creată în mai multe variante. Cea dată spre rezolvare a fost următoarea : — „Gigel pleacă la librărie cu o bancnotă de 10 lei, cu una de 5 lei și o monedă de 5 lei. El cumpără o carte cu 14 lei și un creion cu 2 lei. Cîți lei primește rest ?“.

Elevii au lucrat diferit. Cei mai buni dintre aceștia au rezolvat problema astfel :

— Cîți lei a dat Gigel la casă ?

10 lei + 5 lei + 5 lei = 20 lei.

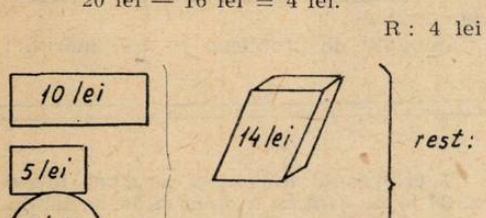
— Cîți lei a cheltuit ?

14 lei + 2 lei = 16 lei.

— Cîți lei primește rest ?

20 lei — 16 lei = 4 lei.

R : 4 lei



Alții au lucrat în alt fel. Primul calculul făcîndu-l oral, au rezolvat problema prin două întrebări :

— Cîți lei au costat cartea și creionul ?

14 lei + 2 lei = 16 lei.

— Cîți lei i-au rămas ?

20 lei — 16 lei = 4 lei.

R : 4 lei

O altă categorie de elevi au rezolvat problema folosindu-se numai de o singură întrebare și de un singur calcul. Calculele intermediare le-au făcut oral, exemplu :

— Cîți lei mai are Gigel ?

20 lei — 16 lei = 4 lei R : 4 lei

Unii elevi au folosit următorul procedeu :

— Cîți lei i-au rămas ?

20 lei — 14 lei — 2 lei = 4 lei

R : 4 lei

Alții au procedat astfel :

10 lei + 5 lei + 5 lei — 14 lei — — 2 lei = 4 lei

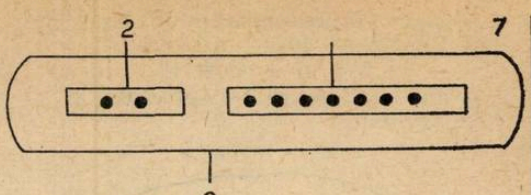
R : 4 lei

Au fost și elevi care n-au lucrat aproape nimic, acuzînd dificultăți evidente de înțelegere și rezolvare, neputînd pătrunde în structura problemei.

Pentru a forma la elevi o gîndire creatoare și a-i înarma cu unele tehnici de muncă intelectuală, am aplicat și alte modalități de exersare și stimulare a gîndirii creatoare, prin efort propriu. Iată unele din acestea :

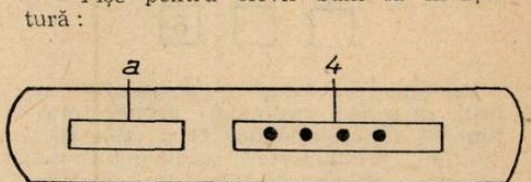
A. Formulări de probleme după figuri :

— Exemplu de fișe pentru elevii cu dificultăți în asimilare.



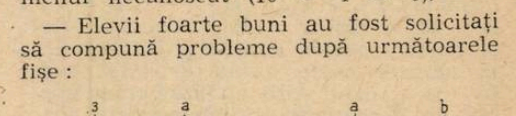
Una din problemele formulate : În clasă au rămas 2 fetițe și 7 băieți. Cîți copii au rămas în clasă ?

— Fișe pentru elevii buni la învățătură :



Problemele create după acest sistem de fișe au fost rezolvate printr-o operație de scădere. Din sumă s-a scăzut termenul cunoscut pentru a afla termenul necunoscut (10 — 4 = 6).

— Elevii foarte buni au fost solicitați să compună probleme după următoarele fișe :

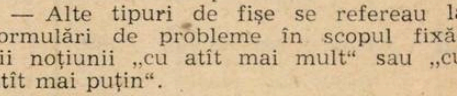


Cunoscîndu-se suma și primul termen din fig. de mai sus, elevii au făcut o operație de scădere pentru a afla termenul necunoscut, după care au compus problema.

În al doilea caz (fig. de mai sus, cunoscînd suma, au descoperit T 1 și T 2, după care au formulat problema.

— Alte tipuri de fișe se refereau la formulări de probleme în scopul fixării noțiunii „cu atît mai mult“ sau „cu atît mai puțin“.

Exemplu :



Pe baza acestor fișe, cu imaginile ce au sugerat mulțimile de obiecte (elemente) cu al căror cardinal (putere) au operat, elevii au compus probleme. Exemplu : Într-o curte erau 4 găini, iar pui cu 2 mai mulți decît găini. Cîte păsări erau în curte ? 4 + (4 + 2) = 10.

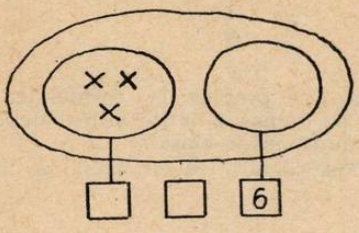
Ținînd seama de ceea ce reprezintă fig. de sus, elevii au creat probleme :

— Pe marginea unei șosele sînt 7 ste-

jari și cu 4 plopi mai puțin decît stejari. Cîți copaci sînt ?

$$7 + (7 - 4) = 10.$$

— În alte cazuri s-a procedat și în felul acesta :



Sarcinile prevăzute de aceste fișe au fost : să scrie cardinalul primei mulțimi, să facă elementele celei de-a doua mulțimi corespunzător cardinalului dat, să adune elementele celor două mulțimi disjuncte pentru a afla cîte elemente are reuniunea lor (3 + 6 = 9) și în final să compună problema.

B. Compuneri de probleme după formule :

Indicîndu-le să compună probleme după formula : T 1 + T 2 = S ; S — T 2 = T 1 ; D — 3 = R ; D = R + Sc etc., elevii au creat probleme corecte și bine gîndite, în cazurile unde aveau de aflat suma sau un termen. Alții au întîmpinat greutăți în formularea problemelor în care se cerea să afle descăzutul și restul, cunoscînd scăzătorul (D — 3 + Sc.). Pentru formula D — 3 = R, s-au compus probleme de natura acesteia : „După ce a mîncat 3 caise, lui Călin i-au mai rămas 7 caise. Cîte caise a avut la început ?“

După însușirea temeinică a termenilor operațiilor, s-a trecut la înlocuirea denumirii acestora prin litere. Elevii au fost solicitați să compună probleme în care, de exemplu : a = 5 + b ; a = = b + 4 ; a = b + c.

C. Completarea datelor problemei :

— O gospodină pleacă la alimentara cu 87 lei. Ea cumpără alimente de..... lei. Cîți lei îi rămîn ?

— Pionierii clasei a II-a au răsădit în grădina școlii 35 fire de flori. Panseluțe . . . ., albăstrele . . . . ., iar restul lalele. Cîte lalele au răsădit ?

— În clasa I A sînt . . . . . elevi, iar în clasa a II-a A cu . . . . . mai puțini. Cîți elevi sînt în cele două clase ?

D. Alcătuiri de probleme după exerciții :

1) Activitate frontală :

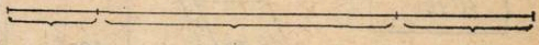
— Compuneți o problemă la care să se obțină rezultatul 60.

În executarea acestei sarcini, unii elevi au compus probleme simple, ca de exemplu : Nicu a depus la CEC 20 lei, iar fratele lui mai mare 40 lei. Cîți lei au depus cei doi copii la CEC ?

Alți copii au complicat problema. Exemplu : Într-o ladă erau 50 kg lămîi și în alta 30 kg, din care s-au vîndut 20 kg. Cîte kg de lămîi au rămas ?

— Formulați probleme după reprezentări grafice :

Exemplu de problemă cu trei mărimi :



O echipă de muncitori a săpat într-o zi 20 m de șanț, în a doua zi 50 m, iar în a treia zi 30 m. Cîți metri de șanț s-au săpat în cele trei zile ?

2) Activitate diferențiată cu fișe :

În scopul formulării unor texte adecvate operațiilor aritmetice date, am conceput fișe individuale de lucru.

Exemplu :

— Formulează o problemă care să se rezolve prin exercițiul :

67 — 14 =

— Compune o problemă în care „a“ să nu fie mai mare decît 28, iar „b“ să fie mai mic decît „a“ cu 6 unități.

— Compune o problemă care să se rezolve prin operația :

52 + 5 — 7 =

— Folosește acest exercițiu în crearea unei probleme :

62 + 6 = a

a — 4 = b

— Citește sub formă de problemă următoarele exerciții :

30 + 50 = a ; 60 — a = 20 ;

80 — 70 = a ; 100 — a = 50 ;

a + 70 = 90 etc.

— Alcătuiește o problemă la care să obții rezultatul 40.

Prin aplicarea diferitelor procedee în activitatea de rezolvare a problemelor, s-a contribuit la formarea gîndirii creatoare, capabilă să se adapteze solicitărilor mereu crescînde impuse de școala contemporană.

FORMAREA UNOR NOȚIUNI DE ISTORIA PATRIEI

Prof. ELVIRA BUBULAC
Liceul pedagogic „Gh. Asachi" — Piatra Neamț

Formarea noțiunilor de istorie are o mare importanță în procesul de învățămînt, însușirea lor temeinică constituind suportul pentru înțelegerea dialectică a istoriei. În acest sens, Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cere să se asigure „o mai bună sistematizare și dozare a cunoștințelor, evidențierea ideilor și noțiunilor fundamentale, întărindu-se caracterul aplicativ al cunoștințelor'. Prin intermediul lecturilor cu conținut istoric, prin volumul bogat de reprezentări ale faptelor și evenimentelor istorice, elevii claselor I-III — sînt pregătiți pentru înțelegerea principalelor probleme ale istoriei patriei noastre, pentru învățarea noțiunilor de istorie cu care elevii se vor întîlni la clasa a-IV-a [1].

ÎN CELE CE URMEAZĂ VOM STĂRUI ASUPRA MODALITĂȚILOR de formare a unor noțiuni de viață socială la elevii de clasa a IV-a.

Astfel, formarea noțiunii de iobag începe cu capitolul „Întemeierea statelor românești", cînd, pentru a se ilustra cauzele interne ce au dus la constituirea acestora, se prezintă procesul feudalizării obștei sătești. Autorii manualului au introdus aici noțiunea de iobag sau șerb ca pe o categorie de țărani cărora nobilii le-au răpit pămînturile și odată cu acestea și libertatea. Noțiunea este reluată la tema „Întemeierea voievodatului Transilvania', învățătorul dîndu-i aceeași explicație, dar subliniind că în cazul Transilvaniei nobilii unguri au cotropit cele mai bune pămînturi ale țăranilor români. Astfel, românii, pierzîndu-și pămîntul și-au pierdut și libertatea devenind iobagi.

În cadrul temei „Răscoala de la Bobîlna" noțiunea este consolidată cu ajutorul conversației, explicației și al demonstrației pe bază de proiecție de diapozitive.

Conversația se va referi la explicațiile anterioare, explicația nouă va adăuga elemente privind obligațiile șerbilor față de nobili, iar proiecția diapozitivelor va consolida cunoștințele privind această noțiune.

Se reușește ca în asemenea concepere a formării noțiunii de țăran iobag să se transmită informații, dar să se educe și atitudini față de exploatați și exploatatori, ceea ce presupune formarea unor sentimente și a unor convingeri materialist-dialectice și istorice. Acest proces se completează cu temele : „Războiul țărănesc din 1514" și „Răscoala țăranilor din 1784".

În paralel cu formarea noțiunii de iobag se introduce și se formează și cea de răscoală ca principală formă de luptă a țăranilor în evul mediu. Învățătorul, în acest caz, trebuie să țină seama de faptul că această noțiune nu poate fi reprodusă, ci numai evocată cu ajutorul cuvîntului, a documentului sau prin imagini. În felul acesta va crea în prima fază o reprezentare în legătură cu fenomenul.

Pentru formarea acestei noțiuni, la Școala de aplicații a liceului nostru, elevii practicanți au procedat în felul următor, începînd cu „Răscoala de la Bobîlna".

După verificare, la lecția cu tema „Moldova în timpul lui Alexandru cel Bun", trecerea la lecția nouă a urmărit reconstituirea situației sociale din Transilvania, prin întrebările :

— În ce grupuri de oameni era împărțită populația Transilvaniei ?

— Cum au ajuns țăranii români, țărani iobagi ?

— Cum vor încerca iobagii să-și îmbunătățească viața ?

Elevii sînt anunțați apoi că vor cunoaște mai bine viața și lupta țăranilor români și maghiari din Transilvania prin tema din ziua respectivă — „Răscoala de la Bobîlna" din 1437.

Comunicarea noilor cunoștințe a fost pregătită ținîndu-se seama de particularitățile de vîrstă și de noutatea evenimentului istoric.

Pentru completarea reprezentărilor despre condițiile de viață ale iobagilor, eleva practicantă a folosit expunerea documentată și demonstrația susținută de proiecția diapozitivelor care reprezentau șerbul efectuînd munci pentru feudal,

[1] R. S. BĂRBULEANU, V. RADU, *Metodica predării istoriei patriei, Manual pentru clasele a XI-a licee pedagogice-învățători*, 1980, p. 23.

plătindu-şi renta sau ridicarea la luptă sub formă de nesupunere, bejenie şi haiducie. Prin îmbinarea acestor metode şi folosindu-se de imagini, s-a consolidat noţiunea de iobag, care în cazul celei de răscoală se transformă în notă esenţială a acesteia = cauzele răscoalei.

În această ordine putem stabili că noţiunea de şerb sau iobag se însuşeşte de elev prin învăţarea la început a notei de ţăran deposedat de pămînt, de ţăran care şi-a pierdut odată cu pămîntul şi libertatea, la care se adaugă, în celelalte lecţii, notele : efectuează corvezi la nobili ; are obligaţia să dea daruri ; li s-a interzis să se mute de pe o moşie pe alta ; se ridică la luptă împotriva exploatatorilor.

Desfăşurarea răscoalei a fost expusă cu ajutorul hărţii istorice şi observarea ilustraţiei din manual.

Pentru ca elevii clasei a IV-a să nu piardă informaţiile privind acest fenomen social, de la o etapă le alta de desfăşurare, s-a alcătuit, cu ajutorul lor, o schemă. În încheierea orei, în cadrul fixării, s-a urmărit reţinerea cauzelor, organizarea, aria de răspîndire, realizările şi însemnătatea răscoalei ; elemente care sînt de fapt notele constitutive ale noţiunii de răscoală. În ora următoare, la verificarea acestei lecţii, eleva practicantă, în încheiere a adresat întrebarea : — ce este o răscoală copii ? Scopul a fost de a sonda ce note s-au reţinut din studierea răscoalei din 1437. După un timp de gîndire, a primit răspunsuri referitoare fie la cauze, fie la desfăşurarea răscoalei. Un elev a făcut afirmaţia că răscoala din 1437 a fost o luptă pentru drepturi a ţăranilor şerbi din Transilvania.

ACEASTĂ REALITATE NE-A DEMONSTRAT că procesul însuşirii noţiunilor este complex, că se realizează în timp, în funcţie de participarea elevilor, de efortul învăţătorilor de a solicita intens procesele lor intelectuale. De aceea, la tema „Războiul ţărănesc condus de Gheorghe Doja" am organizat o verificare succintă şi am pregătit o etapă amplă de trecere la tema nouă. Prin conversaţie a fost reluată situaţia socială din Transilvania. Au fost reamintite condiţiile de trai ale şerbilor. Li s-a cerut elevilor să dea exemple de luptă ale ţăranilor împotriva nobililor. Comunicarea cunoştinţelor s-a făcut pe bază de expunere şi explicaţie în paralel cu proiecţia diafilmului şi discutarea informaţiilor achiziţionate astfel. Comentînd măsurile feudalilor din Transilvania luate împotriva şerbilor, plecaţi la Buda, elevii au sesizat că ţăranii înarmaţi pentru războiul cu turcii s-au răsculat transformînd războiul antiotoman într-un război antifeudal. Aşadar, războiul ţărănesc din 1514 este o răscoală ce a cuprins toată Transilvania, bine organizată, avînd căpetenii militare şi, spre deosebire de evenimentul din 1437 cînd răsculaţii au folosit unelte, acum au luptat cu armele primite în tabăra de la Buda.

În timpul procesului de predare-învăţare, un elev s-a adresat cu întrebarea-problemă : „tovarăşă practicantă, dacă în Transilvania era răscoală, turcii nu-i putea ataca şi ocupa ?" Elevul a intuit urmările politice pentru regatul ungar, rezultate din persecuţiile nobililor unguri : înfrîngerea Ungariei în 1526 la Mohacs, organizarea ei ca paşalîc în cadrul Imperiului otoman şi desprinderea Transilvaniei din regatul maghiar şi transformarea în Principat autohton. S-a alcătuit o schemă mai mică şi s-a insistat în fixare pe cauzele războiului şi urmările acestuia. De data aceasta, noţiunea de răscoală s-a înţeles.

Tema despre „Răscoala ţăranilor transilvăneni condusă de Horia, Cloşca şi Crişan din 1784", consolidează noţiunea de răscoală.

Trecerea la acest subiect a cuprins întrebări generale :

— Despre ce răscoale aţi luat cunoştinţă în Transilvania ?

— Ce este o răscoală ?

— Care sînt asemănările între o răscoală şi un război ţărănesc ?

— Care sînt deosebirile între un război ţărănesc şi o răscoală ?

Comunicarea evenimentului s-a făcut prin colaborarea cu elevii privind cauzele generale. Eleva practicantă a prezentat cauzele specifice secolului şi locului — Munţii Apuseni. În continuare a explicat desfăşurarea răscoalei, folosindu-se de diafilm şi cu ajutorul elevilor s-a alcătuit schema.

Am considerat că munca noastră pentru însuşirea noţiunii de răscoală ar fi completă dacă am planifica o lecţie de recapitulare privind lupta de clasă în evul mediu în Transilvania. Am constatat că o astfel de oră se impune cu atît mai mult cu cît cu evenimentul din 1821 începem şirul revoluţiilor burgheze. Motivaţia rezidă şi din dorinţa de a evita confuziile între cele două noţiuni fundamentale privind lupta de clasă : răscoala şi revoluţia. În acest scop am planificat o oră de recapitulare în care ne-am folosit de următorul tabel sinoptic (vezi pag. următoare).

Discuţiile au urmărit sistematizarea cunoştinţelor privitoare la acest fenomen social şi au gravitat în jurul notelor esenţiale care alcătuiesc noţiunea.

Pe baza comparaţiei elementelor conţinute în tabelul sinoptic, a analizei şi interpretărilor lor, elevii au constatat că răscoalele din Transilvania au avut aceleaşi cauze, au cuprins întregul teri-

Răscoala	Cauzele	Desfășurarea	Urmări	Însemnătatea
1. Răscoala de la Bobîlna (1437)	— cotropirea pămînturilor ; — corvezile ; — suspendarea dreptului de strămutare ; — se cere zeciuiala în bani noi.	— pe dealul Bobîlna ; — cuprinde Transilvania centrală ; — au participat și iobagi maghiari.	— sporesc obligațiile țăranilor.	
2. Războiul țărănesc din Transilvania condus de Gh. Doja (1514)	— atacurile turcilor ; — organizarea unui război împotriva turcilor ; — se promite iobagilor eliberarea ; — în Transilvania nobilii, rămînînd fără mînă de lucru, persecută pe cei rămași acasă.	— izbucnește la Buda ; — a cuprins toată Transilvania ; — au participat alături de români, maghiari, secui, sași și sîrbi ; — alături de țărani au participat minerii și lucrătorii de ocne, meșteșugarii ; — lupta principală s-a dat la cetatea Timișoarei.	— nobilii au făcut legi aspre împotriva iobagilor ; — în 1526 Ungaria a fost înfrîntă de Imperiul otoman ; — Ungaria a fost transformată în pașalîc ; — Transilvania a devenit Principat autonom dependent de Imperiul otoman ca și Moldova și Țara Românească.	A fost una din cele mai mari lupte a țăranilor.
3. Răscoala țăranilor transilvăneni codusă de Horea, Cloșca și Crișan (1784)	— munca la nobil a ajuns la 3-4 zile pe săptămînă ; — dările erau numeroase ; — cea mai grea situație o aveau moții ; — românii ardeleni nu aveau drepturi	— a cuprins toată Transilvania ; — la Turda și pe Tîrnave li s-au alăturat țăranii maghiari și sași.	— Împăratul a dat unele drepturi moților ; — s-a amplificat lupta pentru drepturi a românilor ardeleni.	A arătat forța țărănimii.

toriu și, că în 1784, țăranii au obținut unele drepturi spre deosebire de răscoalele anterioare reprimate cu brutalitate.

S-a subliniat că forța principală în aceste răscoale au fost iobagii români și maghiari, cărora li s-au alăturat minerii și meșteșugarii, populația săracă a orașelor. În concluzie, s-a ajuns la ideea că răscoalele țărănești au contribuit la slăbirea puterii nobilimii, pregătind ridicarea unor noi clase sociale.

Considerăm că în același timp s-a creat și modelul cu ajutorul căruia se poate cunoaște orice răscoală țărănească [2].

Felul cum a fost însușită noțiunea de răscoală poate fi verificat cu prilejul studierea Răscoalei țărănești din 1907.

[2] V. POPA, *Structuri, modele conceptionale în lecțiile de istorie*, în *Studii și articole de istorie*, nr. XXXV—XXXVI, 1977, pag. 86.

(urmare de la pag 50)

unui an de învățămînt, tot ceea ce trebuie făcut într-o școală. Pentru că predînd 8—10 lecții pe săptămînă, el ar avea și obligația ca cel puțin tot atîtea să asiste, să organizeze și să participe la celelalte activități, în afara lecțiilor. Un asemenea stagiu de practică ar urma să se încheie cu un examen, de valoarea celui de diplomă, în cadrul căruia să se verifice rezultatele activității de practicant și cunoștințele de pedagogie și metodică dobîndite (prin cursul universitar din ultimul an de studii și prin parcurgerea unei bibliografii recomandate). Calificativul obținut la acest examen, cuprins într-o medie aritmetică cu cel obținut în urma examenelor de specialitate, ar caracteriza mai obiectiv valoarea profesională a fiecărui absolvent, iar repartizarea în producție s-ar face după criterii mai firești. Fără îndoială, în aceste condiții, absolvenții vor ști, în mult mai mare măsură, care le sînt sarcinile, cum trebuie să-și organizeze activitatea, vor aduce în școli, odată cu suflul tineresc, noutatea în concepție, devenind prezențe active în colectivele didactice din care ar face parte.

FILOZOFIA REACȚIONARĂ A „NOII DREPTE"

Prof. univ. dr. ION FLOREA

În condițiile actuale ale adîncirii crizei societății capitaliste, pe multiple planuri, burghezia încearcă o reconsiderare a pozițiilor sale ideologice și mobilizarea resurselor influențării oamenilor prin ideologie, pentru a abate masele oprimate de la lupta revoluționară, de la opțiunea pentru transformări de profunzime ale actualei societăți capitaliste. Se urmărește să se realizeze, în același timp, o „restructurare" a ideologiei dominante, în mod serios zguduită prin explozia luptelor sociale din 1968, o reelaborare și revigorare a bazelor ei teoretice. În acest sens, trebuie înțeleasă recrudescența și activizarea orientărilor ideologice anticomuniste, de dreapta, burghezo-monopoliste, inclusiv în domeniul filozofiei, la care am asistat în ultimii ani, folosindu-se, totodată, de unele dificultăți în activitatea forțelor politice de stînga, speculînd lipsa lor de unitate, un anumit reflux al influenței lor.

Emergența „noii drepte", a pozițiilor ideologice conservatoare și anticomuniste, îmbinate cu cele neoliberaliste, autoritariste și antiegalitariste, urmărește în fond să legitimeze noile politici economice, sociale și culturale ale statului capitalist, să asigure o ieșire din criză pe seama maselor, făcîndu-le să accepte sacrificiile cerute de acesta.

Principala metodă de „înnoire' a ideologiei dominante este astăzi promovarea anticomunismului și antimarxismului, denaturarea esenței socialismului și mistificarea grosolană a marxismului, ponegrirea pe toate căile a realităților din țările socialiste, trecerea sub tăcere a marilor realizări obținute de acestea și identificarea noii orînduiri doar cu dificultățile, abuzurile și abaterile de la socialism. Și în demersurile ei actuale, între „discursul teoretic" și „discursul comun", între ideologia și propaganda imperialistă nu mai există nici o deosebire, ele se identifică pînă și ca stil, ca limbaj, trădîndu-și prin aceasta total adevăratele intenții.

Această ofensivă ideologică și propagandistică, care nu urmărește decît același scop — de a semăna neîncredere în rîndul maselor din propriile țări în socialism; ca alternativă la societatea capitalistă în criză, în partidele de stînga, și de a inocula acceptarea capitalismului ca ideal de societate — promotorii anticomunismului caută să se folosească, ca argument, de declarațiile unor trădători de țară, care pentru a cîștiga arginții de care au nevoie într-o lume căreia i s-au înstrăinat, împroșcă cu noroi poporul care i-a crescut, credințele politice și aspirațiile pentru care acesta a luptat și optat definitiv. Dezvăluind finalitatea politică a recurgerii la asemenea „autorități" din partea ideologiei burgheze contemporane, unii autori au denumit-o pe drept cuvînt „ideologia disidenței", care este de fapt „o ideologie a demisiei politice" și semnifică în fond renunțare și resemnare în fața capitalismului [1]. **Demistificarea și relevarea sensului real, nu declarat, afirmat al restructurării la care asistăm ale ideologiei burgheze, a renașterii unor concepții și filozofii de dreapta, expresie a adîncirii crizei societății capitaliste și ca răspuns de mobilizare față de aceasta din partea cercurilor imperialiste, este o datorie de prim ordin a gînditorilor progresiști, în primul rînd a marxiștilor, a întregii noastre activități ideologice și de propagandă, pentru a face clare intențiile ce se ascund în spatele cuvintelor frumoase.**

O PRECIZARE SE IMPUNE DE LA ÎNCEPUT: filozofia „noii drepte" apărută după *1968* în Franța nu are nimic original, inedit; ea preia și împrumută totul și concepția filozofică generală și pe cea despre om și istorie, iar aceste preluări merg mult înapoi pînă în zorii istoriei filozofiei, pînă la cinicii din antichitatea greacă și apoi la nominaliștii evului mediu. Aceste îm-

[1] Vezi DOMINIQUE LECOURT, *Dissidence ou révolution*, Paris, 1978, p. 49.

prumuturi provin totodată în mod masiv din voluntarismul subiectivist nietschenian și din antropologia existențialistă. Toate acestea sînt îmbinate însă cu referiri la datele biologiei, cu deosebire ale geneticii, pe care le interpretează în sensul susținerii ideii inegalității dintre oameni. Esența filozofiei „noii drepte" cu care ea încearcă să fundamenteze și să justifice concepțiile sale politice este nominalismul subiectivist, prin care se respinge orice element de generalitate din lucruri, din om și din istorie. În această viziune orice existență nu este decît particulară, concretă, iar omul nu este decît ca Etre-là, ca Dasein în expresia lui Heidegger. Alain de Benoist, protagonistul acestei orientări, afirmă chiar că poziția filozofică a „noii drepte" este „în mod clar nominalistă și existențialistă" [2].

Plecînd de aici, „noua dreaptă" respinge orice raționalism, materialism sau esențialism, ideea determinismului obiectiv în Univers și în dezvoltarea societății. Sfidînd întreaga știință contemporană care pune în evidență legile și raporturile cauzale, de determinare din natură și societate, filozofia „noii drepte" ne prezintă lumea ca fiind haos, fără sens, omul fiind cel care pune ordine și sens în lucruri și în istorie. Încercînd să argumenteze acest indeterminism, Alain de Benoist consideră că admiterea unui determinism obiectiv în Univers ar echivala cu „totalitarismul", aceasta ar împinge spre anularea specificității omului. Alain de Benoist nu poate concepe asemenea legi decît ca absolute și le exclude deci la nivelul societal. Dealtfel, acest domeniu al realității obiective, cu legități specifice, domeniul societății, nu mai este luat ca atare în considerare de gînditorii „noii drepte". De aceea, „ordinea naturală" și „legea naturală" și cu atît mai mult existența unor legi sociale obiective este respinsă de acest reprezentant al „noii drepte". El introduce subiectivismul în înțelegerea ordinii și a legilor sociale, acestea fiind considerate în întregime create de om. „Legea, spune Alain de Benoist, este un act voluntar, nu o transcriere a unei realități exterioare..." [3], și de aceea legea este considerată de acesta ca fiind arbitrară și convențională, nemaiținînd de realitate, ci de subiectivitatea omului.

NEGÎND ORICE DETERMINISM OBIECTIV, antropologia „noii drepte" rămîne în înțelegerea omului doar la nivelul individului izolat, abstract, rupt de societate și realitățile sociale în care el acționează și se formează. „Noua dreaptă" nu face nici un pas înainte în raport cu antropologia existențialistă, cu deosebirea că, față de aceasta, ia în considerație faptul că omul „se naște cu un anumit număr de capacități potențiale", care formează „natura" pe care el se construiește și reconstruiește. Dar omul nu există ca om în stare naturală, consemnează Alain de Benoist un adevăr unanim recunoscut de la Marx încoace. Specificul său este dat, în optica „noii drepte", de cultura sa, care nu anulează predispozițiile sale naturale, ci se construiește pe acestea. Dar ce semnifică însă această definire de către Alain de Benoist și de către ceilalți reprezentanți ai „noii drepte" a omului „ca ființă culturală", ca o „ființă istorică" ? Depășește ea reducționismul, după cum aceștia se străduiesc să afirme ? Nicidecum.

Ne aflăm în fond în fața unui nou reducționism filozofic, sub forma unui idealism cultural, realitivist-subiectivist, care, respingînd reducționismul economic, nu mai ia în considerare realitatea socială și economică în care omul se formează și acționează. Noul reducționism, afișat sub forma antireducționalismului, a antieconomismului, pendulează între un subiectivism nominalist și biologism, care nu mai ia în considerație factorul social.

Antropologia filozofică a „noii drepte" se situează, s-ar putea spune, în definirea și înțelegerea omului pe pozițiile unui dualism filozofic biocultural, aceasta îmbinînd în mod eclectic biologismul cu un idealism de ordin cultural. Omul este definit de aceștia cînd ca o „ființă vie, o ființă biologică" [4] — definiție care nu spune nimic de îndată ce nu desemnează diferența specifică — cînd ca ființă culturală, sau și una și cealaltă, adică ca un „sistem biocultural". Mai mult chiar, autorii „noii drepte" afirmă că „evoluția culturală este supusă legilor evoluției biologice" [5], și nu celor sociale. Este vorba în fond, în cele din urmă, în concepțiile „noii drepte", de un determinism biologic, care se substituie celui social, de un biologism reducționist în înțelegerea și explicarea omului, a societății. Din explicațiile lor dispare propriu-zis socialul, luarea în considerare a dimensiunilor materiale, economice, politice ale societății, la care se raportează mai mult sau mai puțin mediat formele culturii și evoluția ei ca subsistem social.

În viziunea reprezentanților „noii drepte", societatea însăși nu mai constituie un domeniu specific, distinct, de cel biologic, cu legi și trăsături proprii. Or, societatea formează un sistem complex, superior sistemelor naturale și celor biologice, cu legități proprii ireductibile la cele biologice. În cadrul societății, ca sistem, diferitele subsisteme de ordin material și ideal interacționează și se influențează reciproc pe baza rolului determinant în ultimă instanță al vieții ma-

[2] ALAIN DE BENOIST, *Les idées à l'endroit*, Hallier, 1979, p. 40.
[3] Idem, p. 106.
[4] ALAIN MICHEL, *La politique du ninout*, Paris, p. 123, 1979.
[5] Idem, p. 264.

teriale asupra celor de ordin spiritual, cultural.

Reprezentanții „noii drepte" escamotează conținutul și cadrul social al opțiunilor umane, faptul că pentru ceea ce individul optează este condiționat istoricește și social prin clasa și epoca istorică, prin nivelul atins în dezvoltarea forțelor de producție și a societății în ansamblu, chiar în individualizarea sa prin care se definește ca personalitate el fiind produsul, în măsură hotărîtoare a împrejurărilor sociale în care trăiește și se formează. Aceasta nu poate însemna cu nimic diminuarea responsabilității și libertății sale, ci doar mai buna cunoaștere și autocunoaștere a omului și a modului său adecvat de acțiune. Alegerile autentice ale omului sînt opțiuni în cunoștință de cauză, pe baza cunoașterii și autocunoașterii, a raportării sale conștiente la anumite norme și valori sociale, la colectivitate. „Nu în zona zoologicului, în sens tradițional al termenului, arată pe bună dreptate savantul francez Jacques Ruffié, trebuie să căutăm originalitatea omului, ci în psihosocial" [6]. „Omul care și-a remodelat mediul său fizic, scăpînd de regulile selecției naturale, el inventează propriile sale reguli, creează o morală pe care el o va putea modifica, dar de care el nu va putea scăpa" [7]. Și tot Ruffié adaugă că „instrumentele făurite de om permit să se definească cu mai mare precizie un grup sau o epocă decît resturile organice. În termeni de industrii nu în termeni de specii sau rase, preistoria separă timpul și identifică popoarele" [8].

Considerațiile lui Ruffié, pe deplin juste, vin să confirme concepția marxistă despre om ca ființă socială, determinată social.

PUNCTUL DE VEDERE ANTROPOLOGIC IDEALIST ABSTRACT îi împinge pe reprezentanții „noii drepte" spre evaziune din realitatea socială, spre neînțelegerea întregii complexități a fenomenelor și evenimentelor sociale contemporane. Dacă am lua spre exemplificare doar analiza fenomenului crizei societății contemporane, Louis Pauwels ajunge să afirme că aceasta nu este o criză a civilizației, ci este o criză „în fiecare dintre noi, a civilizației interioare" [9].

Ne dăm seama din acest mod de tratare a unui fenomen, dealtfel foarte complex, de unilateralitatea și reducționismul analizelor efectuate de reprezentanții „noii drepte". Louis Pauwels ajunge să afirme că „nu lumea este rea, în criză, ci ideea pe care ne-o facem, despre lume" [10]. De aceea marile și realele probleme nu sînt după acesta de natură politică, ci „metapolitică", adică de ordin cultural. Iar Alain de Benoist consideră că actuala criză ține de condiția însăși a omului, care-i apare ca „o criză", ca „tragedia însăși". Vinovat de criza societății actuale este de aceea omul însuși care „este în criză de cînd el există" [11]. Desigur, o asemenea abordare idealist-metafizică a unor fenomene reale, de o asemenea gravitate și complexitate, precum criza actuală a societății capitaliste, nu are nimic comun cu o înțelegere științifică și nu deschide calea găsirii soluțiilor reale, ci evaziunii din această realitate, formării unei conștiințe false și alienate asupra lumii. Dar o asemenea concepție antropologizantă asupra realității sociale exprimă o concepție dramatică despre om, al cărui tragism este pus în mod metafizic la baza crizei societății înseși, „noua dreaptă" mergînd astfel pe linia filozofiei existențialiste, așa cum precizează înșiși mentorii ei.

O asemenea concepție antropologică, redată sumar în cele de mai sus, este folosită ca temei teoretic pentru susținerea unor concluzii politice, pentru combaterea teoriilor egalitariste, a socialismului cu deosebire. Denaturînd sensul, profund și complex al ideii de egalitate socială, mai ales în cadrul teoriei socialismului științific, aspirație care a rămas mereu vie, a animat și animă și în prezent lupta maselor și popoarelor împotriva exploatării și asupririi sociale și naționale, reprezentanții „noii drepte" ajung să considere că promovarea ideii egalității în diferitele ei forme ar fi vinovată de deviațiile politice totalitariste de orice fel. Aceștia pun semnul echivalenței între ideea egalității sociale și cea a identității dintre oameni pentru a respinge astfel aspirația justificată spre egalitate a maselor și popoarelor și a promova inegalitatea și elitismul, dreptul elitei la supremație în societate, de fapt. Este adevărat că reprezentanții „noii drepte" vor să dea elitismului și aristocratismului pe care-l promovează un sens mai elevant, cultural, valoric, spre deosebire de cel tehnocratic sau de vechiul aristocratism.

„Noua dreaptă" absolutizează consecințele pretins negative, „totalitariste" ale ideii egalității sociale, în loc să dezvăluie faptul atît de evident pentru oricine că această idee a fost golită de conținut în societatea burgheză, ca dealtfel toate celelalte valori în numele cărora clasa capitalistă a venit la putere. Colonialismul, asuprirea națională și încălcarea independenței altor popoare nu se explică nicidecum prin consecințele „totalitariste" ale ideii de egalitate în nu-

[6] JACQUES RUFFIÉ, *De la biologie à la culture*, Flammarion, 1976, p. 359.
[7] Idem, p. 360.
[8] Idem, p. 361.
[9] LOUIS PAUWELS, *Coment devient-on ce que l'on est ?*, Editions Stock, 1978, p. 178.
[10] Ibidem.
[11] ALAIN DE BENOIST, *Op. cit.*, p. 73.

mele cărora ar fi fost produse aceste procese, ci prin încălcarea dreptului popoarelor la independență și egalitate.

Egalitatea socială și națională nu numai că nu exclude „dreptul la diferență" pe care afișează cu insistență că-l apără reprezentanții „noii drepte", ci dimpotrivă îl presupune ca pe o coordonată a realizării reale, autentice, a multiplelor capacități ale individualităților umane, fiecare unică, nerepetabilă și originală. Socialismul, ca teorie și ca orînduire, promovînd idealul egalității între oameni și între popoare presupune totodată asigurarea condițiilor dezvoltării multilaterale a tuturor cetățenilor, și a fiecărui popor în parte, înlăturarea inegalităților la nivelul relațiilor dintre oameni și dintre state, fiind condiția afirmării multilaterale a acestora. Desființarea inegalității sociale și naționale, apropierea și egalizarea condițiilor materiale și a șanselor afirmării oamenilor ca personalități și individualități nu poate însemna egalizarea și uniformizarea acestora, ci constituie terenul afirmării lor creatoare diverse. Iată deci în ce constă adevărata dialectică a corelației egalității sociale și naționale pe de o parte și a dreptului autentic „la diferență", al oamenilor și al popoarelor ; acest drept implică nedreptatea, posibilitatea ca unul să exploateze și să asuprească pe semenul său, ca un stat să priveze de libertate alte popoare, să le subordoneze activitățile propriilor lor interese de dominație, dacă el nu se armonizează cu instaurarea egalității reale dintre oameni și popoare.

ÎN FOND, DENATURAREA ESENȚIALĂ SĂVÎRȘITĂ de burghezie asupra valorilor egalității democrației și libertății, puse dealtfel pe frontispiciul revoluțiilor pe care aceasta le-a săvîrșit în diferite țări, a constat tocmai în golirea lor de conținut real, în interpretarea unor astfel de lozinci în interesul instaurării propriei dominații economice și politice. Iată de ce denaturarea conținutului ideii de egalitate și respingerea teoriilor egalitariste are la reprezentanții „noii drepte" un conținut de clasă, de apărare și perpetuare a stărilor de inegalitate socială și națională, congenital proprii societăți capitaliste, pe plan intern și pe arena mondială. Și elitismul și antiegalitarismul „noii drepte" sînt convergente cu cele ale vechii drepte, cu pozițiile și interesele burgheziei, oricît ar dori reprezentanții săi să pară deopotrivă de critici atît față de socialism, cît și față de „burghezism", să se delimiteze de tarele acestuia. Aristocratismul „noii drepte" este în fond un „burghezism" rafinat, care vrea să se delimiteze de aspectele sale prozaice, lumești, curățat de excesele și insuficiențele sale. Pe plan filozofic, „noua dreaptă" ni se dezvăluie a fi un antiumanism care nu mai vede în relațiile dintre oameni decît distanțele și rangurile ierarhice" discriminatorii, pe baza cărora reprezentanții ei încearcă să întemeieze „noul" aristocratism, o concepție politică elitistă.

Aspirația „noii drepte", comună cu cea a „vechii drepte" și cu cea a cercurilor oficiale burgheze aflate la putere în țările capitaliste occidentale este și rămîne apărarea inegalității sociale și naționale, și pe calea ideologiei, a unei ideologii de data aceasta declarat antiegalitaristă, care constituie în fond justificarea dreptului unei elite la exploatare, dominație și subordonare a altor clase, a altor state și popoare. Ne apare pe deplin evidentă finalitatea legitimatoare și apologetică urmărită de antiegalitarismul și elitismul filozofic al „noii drepte", dacă comparăm un asemenea corp eclectic de idei politice, cu pretenții de noutate și originalitate, cu realitatea socială atît de nedreaptă, și crudă pentru cei mulți, s-ar putea spune strigătoare la cer, ce se accentuează într-o lume în criză, atît pe plan intern al țărilor capitaliste, cît și pe plan mondial. A considera, în împrejurările contemporane în care asistăm la o adevărată explozie a inegalităților în diferite țări capitaliste și la o adîncire a decalajelor de nivel de dezvoltare între țările bogate și cele sărace, că pericolul principal l-ar reprezenta de fapt egalitatea, nu inegalitatea, așa cum încearcă să dovedească „noua dreaptă", echivalează în fond cu cea mai cinică apărare și legitimare a nedreptăților și inegalităților sociale și naționale, cu cea mai cruntă discriminare pe care ideologia burgheză a încercat-o vreodată în istorie, cu apologia cea mai directă a status-quo-ului de clasă și internațional existent într-o lume în criză și mai scindată ca oricînd. Ea urmărește să convingă pe cei ce suferă rigorile exploatării și dominației capitalismului și i se opun că este inutilă orice asemenea atitudine, că negrul este alb, răul este cel mai bun posibil și că cel mai indicat comportament social este să accepte realitatea socială așa cum este ea, cu toate neajunsurile ei, fiind ea însăși cea mai bună posibilă. Atingerea unei asemenea finalități de integrare în sistem face parte din actuala strategie ideologică a burgheziei monopoliste, din restructurările ce se urmăresc ale ideologiei dominante, oricît de colorată ne apare ața cu care aceasta este cusută, pentru că nu poate fi vorba decît de cusături și cîrpeli în încercările ei de înnoire.

Antiegalitarismul vehement al ideologiei „noii drepte" exprimă părăsirea totală în zilele noastre de către ideologia burgheză a oricăror valori pe care aceasta le-a afișat în istoria societății burgheze, chiar dacă acestea erau golite de conținut în practică și s-au dovedit a fi adevărate iluzii pentru cei exploatați sau lipsiți de mijloacele materiale. Nici măcar aspirația iluzorie spre egalitate nu mai poate fi acceptată de burghezia monopolistă astăzi.

ȘCOALA CHIMIEI

CÎND AM PĂȘIT ÎN CURTEA LICEULUI INDUSTRIAL Nr. 5 cu clădiri moderne străjuite de plopi înalți și de freamătul de toamnă nu mi-am putut opri gîndul să se întoarcă peste 30 de ani în urmă la modestul grup școlar — școala medie tehnică de chimie — cu un număr de 195 elevi.

Azi, cei 2 100 elevi ai școlii, laboratoarele moderne bine înzestrate, realizările harnicului colectiv de cadre didactice pe linia formării unor viitori specialiști temeinic pregătiți se înscriu și fac parte din însăși dezvoltarea ascendentă a învățămîntului nostru.

Prima impresie după ce ai trecut pragul claselor, laboratoarelor, stației pilot-întreprindere este că te afli într-o uzină vie în care chipuri luminoase realizează cu priceperea minții, cu pasiunea inimii și cu îndemînarea mîinilor produse de calitate, realizîndu-se totodată ca viitori specialiști și ca oameni plenar dezvoltați.

Școala este milionară, căci înfăptuiește anual un plan de producție de aproape 14 milioane, pe care îl și depășește.

Treapta I pregătește elevii în meseriile : chimie, mecanică, electrotehnică, construcții, iar treapta a II-a pregătește elevi în profilele chimie (operatori chimie anorganică, operatori fabricare și prelucrare polimeri) electrotehnică (electromecanici, electricieni) și mecanică (mecanici mașini și utilaje, prelucrători prin așchiere). De asemenea în acest grup școlar mai funcționează școală profesională și învățămînt seral treapta a II-a.

Instruirea practică se desfășoară comasat, trimestrial, parțial în microîntreprinderea școlară cu plan de producție, iar elevii din treapta a II-a desfășoară practica și în întreprinderi — la Policolor, Într. medicamente București, Danubiana, C.A.T.C. Jilava, Întreprinderea de prelucrare mase plastice Obor.

În secțiile stației pilot sau microîntreprinderii industriale domnește ordine și curățenie, semne ale deprinderii elevilor cu disciplinele tehnologice, cu disciplina muncii în genere.

La secția „Zefir" elevii lucrează atent și cu migală creioanele nazale pe care le folosim în caz de răceală, la secția frecții Carmol iau parte la întreg procesul de producție, de la prepararea soluției pînă la ambalare și control tehnic de calitate. De asemenea, se produc tuburi Bergman, alveole pentru frigidere Arctic, vopsele, lichid antigel.

La atelierele mecanice unde se execută cu precădere lucrări de autodotare — grilaje, uși metalice, reparații de mese, paturi etc. — fetele învață alături de băieți să măsoare, să pilească, să fileteze.

Elanul tineresc al acestor adolescenți dornici să-și făurească viitorul nu se vădește numai la învățătură, ci și în obținerea unor produse de bună calitate. Ei sînt participanți activi la cercurile științifice de elevi, la con-

cursuri pe meserii și la olimpiade, activează în echipe de teatru, în grupul folk și în formații de muzică ușoară, în brigăzi artistice, în brigada de agitație și la dansurile cu temă. În anul școlar 1979—1980 au obținut premiul II la concursul pe meserii, precum și alte distincții la olimpiada de limbi străine, de biologie, în cadrul Festivalului național „Cîntarea României".

Există și un plan prevăzînd teme de cercetare la care lucrează, la fiecare temă, profesori împreună cu 2—3 elevi. Sînt prevăzute teme privind obținerea unor coloranți, teme privind caracterul formativ al fizicii, dar și teme privind limba română și limba engleză. De ducerea la bun sfîrșit a acestor teme de cercetare se ocupă cu competență cadre didactice ca ing. Veturia Ioniță, Didina Țurcanu, ing. Silviu Zimel, prof. Livia Frîncu, prof. Mihai Zamfir, prof. Dorin Homorodeanu, ing. Francisca Mihăilescu.

Prof. Mioara Teodorescu, ing. Felicia Geană și cîțiva elevi — în colaborare cu Întreprinderea Policolor, au reușit să obțină cernelurile tipografice pentru schiutul cărților, metodă pusă în aplicare în Combinatul poligrafic „Casa Scînteii".

ȘCOALA SE POATE MÎNDRI DIN PLIN cu frumoasa și interesanta revistă a elevilor intitulată „Valențe" (coordonator prof. Ioan J. Dumitru), cu cercul de creație literară, cu bogata bibliotecă însumînd 30 000 de volume.

Ceea ce mi-a atras de la început atenția a fost faptul că conducerea școlii, cadrele didactice consideră realizările obținute ca ceva firesc, făcînd parte din cotidian, pentru o școală socialistă bine înzestrată.

Peste tot se simte îndrumarea competentă a tov. dir. ing. Aurelia Giuglea, grija sa permanentă ca întreg angrenajul de 2 000 elevi repartizați în trei schimburi să se ridice la parametrii superiori de activitate. Tovarășa directoare este de părere că buna coordonare a acestei vaste activități care se desfășoară în școală se datorește stilului unitar de muncă, colaborării strînse existente în cadrul colectivului de conducere a școlii. În ce privește trezirea dragostei pentru meserie, atribuie o mare însemnătate cercurilor tehnico-aplicative, care prin lucrări interesante efectuate de elevi în afara programului, trezesc dragostea pentru ce ai putut realiza prin propiile forțe, curiozitatea, spiritul creativ.

— Dragostea pentru meserie se înfiripă atunci cînd ai reușit să-l faci pe elev conștient de utilitatea și frumusețea meseriei în care se pregătește. Un mare rol joacă și întreprinderile unde elevii își desfășoară practica, modul în care înțeleg să-i îndrume, fără a-i face să-și piardă timpul cu lucruri mărunte, cu sarcini de corvoadă, afirma prof. Valeria Uță, cu o vechime de 27 de ani în învățămînt, la această școală.

Tov. Ion Voinea, director adjunct și secretarul organizației de bază P.C.R. găsește o explicație a bogatelor roade ale muncii în continua perfecționare a măiestriei pedagogice a cadrelor didactice, în participarea lor intensă la sesiunile de comunicări din școală, la mese rotunde, simpozioane, ședințe de cerc. Mulți profesori din școală sînt autori de manuale, mulți au obținut gradele didactice. De pildă, cadrele didactice de la catedra de limba română au toate gr. I.

Desigur că în activitatea școlii mai există și deficiențe. În anul I se primesc uneori elevi cu o pregătire eterogenă care de multe ori creează dificultăți. La un colectiv atît de mare de elevi — dintre care 1 000 interni — mai sînt unele acte de indisciplină, care pot fi însă înlăturate.

Am avut curiozitatea, într-un liceu cu profilul încadrat într-un important sector științific, să cunosc și modul în care se realizează educația umanistă a elevilor.

Din dialogul cu profesoara și diriginta Valeria Cristea, din desfășurarea orelor de literatură română a reieșit pasiunea și migala cu care dăltuiește sufletele elevilor, măiestria cu care le face cunoscute comorile literaturii. Descifrarea dimensiunii estetice, trezirea dragostei față de opera literară prin stăpînirea fenomenului literar, exigența valorică a interpretării, evidențierea cu orice prilej a mesajului umanist al operei sînt idei călăuzitoare în rodnica sa activitate.

Întrebată care este mobilul activității educative pe care o desfășoară ca diriginte, a răspuns prin puține cuvinte :

— Dialog sincer și responsabil cu clasa. Orice educație dă rod dacă în primul rînd dirigintele constituie un model pentru elevi.

Și într-adevăr, dialogul sincer și responsabil cu clasa are loc atît în orele de literatură, la care elevii dau răspunsuri mature, dezlegînd cu ușurință pluralitatea implicațiilor compoziționale, valoarea mesajului literar, cît și din fișele personale alcătuite de diriginte din care reies că dintr-o oglindă sufletele și gîndurile elevilor, darurile cu care sînt înzestrați și defectele care mai trebuie îndreptate, progresele și schimbările intervenite de la an la an pe calea realizării în pregătirea lor multilaterală.

La dialogul purtat cu diriginta lor privind idealul de viață și alegerea profesiunii ei răspund cu sinceritate : „O meserie trebuie mai întîi să-ți placă — scrie Rodica Vlad din clasa a XII-a laboranți —, căci numai din dragoste se pot face lucruri adevărate. În acest mod trăiești fericirea de a ști că alături de semenii tăi realizezi ceva pentru ei și implicit te realizezi ca om, ca om socialist".

Un liceu, un liceu care pregătește cadre pentru un însemnat sector al economiei naționale, dar și oameni de nădejde în același timp.

— Se bucură de prestigiu liceul dv., tovarășă dir. adjunctă Felicia Geană ?

— Liceul este cunoscut prin realizările sale, prin buna pregătire dovedită de elevii care intră în producție și de cei care trec pragul facultății. Mulți studenți și chiar absolvenți ai facultății nu ne uită și vin să ne spună că la noi au deprins tainele meseriei, că unele experiențe în laborator sau microîntreprindere, executate cu aparatură modernă le-au fost de un real folos în pregătirea lor ulterioară, pe trepte mai înalte.

Da, este un liceu făuritor de specialiști și de oameni adevărați, un liceu în care succesele sînt privite fără orgoliu, ca un fapt intrat în firea lucrurilor.

CONSTANȚA ȘORIK

(urmare din pag. 25)

unor aspirații de viitor, exersarea capacității de adaptare la situații noi, formarea unei inteligențe flexibile și a unor reacții rapide impuse de civilizația modernă.

Compozițiile propuse ca model răspund educației multilaterale a elevilor din ciclul gimnazial. Unele teme au o notă dominantă : dezbat o problemă de etică, atitudinea conștientă față de învățătură, prețuirea realizărilor economiei socialiste. Altele au ca temă munca din atelierele școlii, din clasă, sau sînt legate de casa părintească, de aspecte din viața socială. Pe lîngă acestea, plantele viețuitoarele, oamenii cu întîmplările lor cotidiene pot constitui sursa vie, obiectul unor observații permanente.

Considerăm cartea de față ca foarte utilă atît pentru cadrele didactice, cît și pentru elevii ciclului gimnazial.

Inv. Gheorghe ALEXANDRU
Liceul pedagogic, Craiova

La Arad

UN REUȘIT COLOCVIU PEDAGOGIC INTERJUDEȚEAN

Cu puțină vreme în urmă, sub auspiciile Inspectoratului școlar al județului Arad, Casei corpului didactic, Universității cultural-științifice, Liceul pedagogic din Arad — cu sprijinul organelor locale de stat și de partid — a organizat, în premieră națională, un reușit colocviu pedagogic interjudețean.

Tema colocviului : Tehnologia instruirii în pregătirea viitorilor învățători și educatoare. **Cele peste 50 de comunicări prezentate în plen și în patru secțiuni, aparținînd slujitorilor școlii românești din centrul, vestul, nordul și sudul țării au avut darul să aducă în prim plan probleme prioritare care privesc propășirea învățămîntului nostru pedagogic.**

Din salutul tovarășei Maria Laiu, membru supleant al C.C. al P.C.R., secretar al Comitetului județean Arad al P.C.R., precum și din cuvîntul inspectorului general al inspectoratului școlar, prof. George Țeculescu, s-a desprins cu claritate rolul covîrșitor pe care îl au cei mai numeroși slujitori ai școlii românești — învățătorii și educatoarele — în educația și instrucția micilor școlari.

AXAT PE DOCUMENTELE CONGRESULUI AL XII-LEA al Partidului Comunist Român, pe cuvîntările și indicațiile tovarășului Nicolae Ceaușescu privitoare la sarcinile școlii în etapa actuală, colocviul pedagogic de la Arad se înscrie în frontul luptei pentru o nouă calitate a învățămîntului, pentru o nouă calitate a muncii omului de la catedră.

Beneficiind de prezența activă a unor reputați dascăli — cei mai mulți fiind absolvenți ai fostelor școli normale (conf. univ. dr. Ioan Cerghit, Universitatea București, lector univ. dr. Nicolae Oprescu de la aceeași universitate), prof. dr. Nicolae Roșuț, directorul Liceului pedagogic din Arad (ospitaliera gazdă și prim-organizatorul colocviului) vechiul și tînărul prof. dr. Vasile Popeangă, prof. Melente Nica, un înamorat de frumusețile limbii române, colocviul a supus spre dezbatere, nu în mod festivist, ci în mod critic și autocritic, probleme care propulsează sau frînează formarea plenară, multilaterală a educatoarelor și învățătorilor.

Aradul a fost cel mai bogat în comunicări. Faptul e explicabil, era la el acasă. Dar nu este mai puțin adevărat că intervențiile dascălilor din Sibiu, Oradea, Ploiești, Caransebeș, Timișoara, Drobeta Turnu-Severin au completat în chip fericit tema pusă în discuție.

Coloana vertebrală a acestui colocviu, care a îmbrăcat și formele mesei rotunde și ale unor aprinse dezbateri, a constituit-o încercarea (reușită) de a da proiecte de modele pentru diverse discipline școlare. Am reținut, printre altele, o idee ce se cere evidențiată : fiecare cadru didactic trebuie să fie o personalitate, fiecare lecție (în afara manualului) trebuie să poarte amprenta învățătorului sau profesorului.

MULTE COMUNICĂRI S-AU REFERIT la lecțiile de istorie. Prof. dr. Nicolae Roșuț, prof. Livia Ugron și alții în salutarele lor intervenții au demonstrat ce trebuie să facă dascălul de istorie pentru ca sentimentul patriotic să prindă puternice rădăcini în inima școlarilor. S-a pedalat (Nicolae Roșuț) pe virtuțile legendei istorice care, dacă este povestită frumos și cuceritor, face mai mult decît orice manual.

Se cuvine să subliniem că toate cele peste 50 de comunicări, prezentate pe baza unor îndelungi observații și cercetări experimentale, au avut darul să lumineze cîteva căi pe care trebuie să pășească educatoarele și învățătorii din țara noastră.

Nota bene pentru cele 19 comunicări mature prezentate de tinerii elevi din diverse județe. Nota bene și pentru emoționantul spectacol oferit de cei mai mici arădeni, în cinstea participanților la colocviu.

Avem credința că după colocviul pedagogic interjudețean de la Arad, educatoarele, învățătorii și profesorii din județele amintite în această relatare s-au întors la școlile lor mai bogați și mai entuziasmați din punct de vedere pedagogic. Lucru pe care, dealtfel, au ținut să ni-l mărturisească.

Nu se cade să nu aducem un cuvînt de laudă și pentru Liceul pedagogic din Arad. Pentru că el a avut inițiativa acestui colocviu. Frumoasă inițiativă aparținînd acestei vechi și faimoasă „fabrică de dascăli" (1812) care pe vremea cînd noi învățam meseria de învățător se numea „Școala normală Dimitrie Țichindeal". Adică acel cărturar pe care Eminescu l-a numit „gură de aur".

George CIUDAN

Sommaire|Contents|Содержание nr. 2/1981

Steliana Năstăsescu-Cruceru : La pédagogie préventive • **Gheorghe Călbureanu :** L'élévation de la qualité de l'enseignement • **Luminița Ghivirigă, Toma Stan:** La traitement différencié • **Ion Drăgan :** L'attitude des adolescents envers l'apprentissage • **Aurelia Turcu :** Stimulation chez les élèves de l'explication causale • **Ileana Oros, Valeriu Oros :** Le test docimologique et le rendement scolaire • **R. Crăciunescu, A. Ghinescu :** Développement des intérêts pour la connaissance • **Gheorghe Radu :** Mesurage des représentations spatiales • **Eugenia Bălașa :** La pédagogue scolaire • **Gheorghe Ungureanu :** Enrichissement du vocabulaire des élèves avec des néologismes • **Veronica Mihăilescu :** Comment organiser les processus littéraires • **Tache Cristian :** Le rendement formatif à la chimie • **Florian Dițuleasa :** Un problème qui attend encore sa solution • **Maria Popa :** La créativité de la pensée chez l'écolier de première classe primaire • **Elvira Bubulac :** Formation de certaines notions concernant la patrie et le peuple • **Ion Florea :** La philosophie réactionnaire de „La nouvelle droite" • **Constanța Șorik :** L'école de la chimie.

Steliana Năstăsescu-Cruceru : Preventin education • **Gheorghe Călbureanu :** Raising the quality of education • **Luminița Ghivirigă, Toma Stan :** Differentiated tratment • **Ion Drăgan :** Teenagers'attitude to learming • **Aurelia Turcu :** Stimulating cauzal explanation in children • **Ileana Oros, Valeriu Oros :** Docimological test and the school achievement • **R. Crăciunescu, A. Ghinescu :** Training interests in knowledge • **Gheorghe Radu :** Measuring space representations • **Eugenia Bălașa :** School pedagogue • **Gheorghe Ungureanu :** Improving pupils' vocabulary by neologisms • **Veronica Mihăilescu :** How to organize literary cases • **Tache Cristian :** Formative achievement in chemistry • **Maria Pascu :** Teaching ecology in the general school • **Florian Dițuleasa :** A problem still wanting to be solved • **Maria Popa :** Creativity of the 1-st Form pupil • **Elvira Bubulac :** Formation of some concepts about homeland and people • **Ion Florea :** The reactionary phylosophy of the "New Right" • **Constanța Șorik :** The school of chemistry.

СТЕЛИАНА НЭСТЭСЕСКУ—СРУЧЕРУ, Добродетели предупредительной и поправительной педагогики • ГЕОРГЕ КЭЛБУРЯНУ, Действия для поддержки роста качества образования • ЛУМИНИЦА ГИВИРИГЭ, ТОМА СТАН, Дифференцированный подход к ученикам гимназии • ИОН ДРЭГАН, Отношение подростков к учению • • АУРЕЛИЯ ТУРКУ, Стимуляция причинного об'яснения у учеников • И. ОРОС, В. ОРОС, Доцимологический тест и школьная производительность • Р. КРЭЧУНЕСКУ, А. ГИНЕСКУ, Школьная ориентация учеников индустриального лицея • ГЕОРГЕ РАДУ, Размерение пространственных представлений • ЕУДЖЕНИЯ БЭЛАША, Школьный педагог • Г. УНГУРЯНУ, Обогащение неологизмами словаря учеников • В. МИХЭЙЛЕСКУ, Как организовать литературные процессы • • ТАКЕ КРИСТИАН, Формативный характер обучения химии • ФЛОРИАН ДИЦУЛЯСА, Вопрос ожидающий полного решения • МАРИЯ ПОПА, Развитие творческого мышления учеников I-го класса • ЕЛВИРА БУБУЛАК, Формирование понятий истории родины • ИОН ФЛОРЯ, Реакционная философия „новой правой" • КОНСТАНЦА ШОРИК, Школа химии

AURELIA TURCU : Stimulating the causal exploanation of scientific characteristics to pupils

The study has in mind reveal the need of structuring, in the teaching process, of the cauzal explanation of a scientific character. To this end, some psychopedagogical procedures have been used by which significantly superior results have been achieved to the pupils in the population. E compared to the results of the pupils in population.. C.

LUMINIȚA GHIVIRIGĂ, STAN TOMA : Methodological landmarks regarding differential treatment of gymnasium — pupils.

On the basis of some field resesarch, the authors demonstrates the part played by the differential treatment of pupils to their social-vocational integration, emphasizing the connection of this traditional teaching principle to the methodology of the modern class. The stress is put on the process characteristics of the differential activity an don the requirements regarding the evaluation of publis'training.

adas
ADMINISTRAȚIA ASIGURĂRILOR DE STAT

Pentru educarea în spiritul prevederii a noii generații, Administrația Asigurărilor de Stat a introdus o asigurare numai pentru copii și tineretul studios denumită „asigurarea complexă a elevilor și studenților".

Această formă de asigurare combinată cuprinde în același contract :

— cazurile de accidente ale elevului sau studentului, **pentru sume asigurate de pînă la 18.000 de lei, diferențiate în funcție de urmările accidentelor ;**

— cazurile de pagube produse de incendiu, de unele calamități ale naturii ori de furt prin efracție **la bunurile asigurabile (îmbrăcăminte, obiecte de sport și de voiaj etc.) luate de elev sau student oriunde în afara domiciliului, pentru suma asigurată de 2.000 de lei ;**

— cazurile de răspundere civilă legală **care decurg din deteriorarea sau distrugerea unor bunuri din vina elevului sau studentului, pentru pagube de peste 100 de lei pînă la 2.000 de lei.**

Administrația Asigurărilor de Stat plătește despăgubiri și sume asigurate ca urmare a evenimentelor neprevăzute produse în timpul valabilității contractului de asigurare, în orice loc și cu orice ocazie, inclusiv în timpul vacanțelor.

În cazurile de invaliditate permanentă parțială se plătește o parte din suma de 12.000 de lei prevăzută pentru cazurile de invaliditate permanentă totală, corespunzătoare gradului de invaliditate stabilit.

Durata asigurării este de 6 luni sau de 1 an (la alegere).

Costul asigurării este de 1 leu pe lună pentru fiecare elev sau student.

Pentru informații suplimentare și pentru contractarea de asigurări, vă puteți adresa responsabililor cu asigurările, agenților și inspectorilor de asigurare sau, direct, oricărei unități ADAS.

T 4142.

REVISTA DE PEDAGOGIE

ÎN MAI 1981, COMUNIȘTII, OAMENII MUNCII, ÎNTREGUL NOSTRU POPOR CINSTESC ÎMPLINIREA A 60 DE ANI DE LA FĂURIREA PARTIDULUI COMUNIST ROMÂN CA PE O MARE SĂRBĂTOARE NAȚIONALĂ. ÎN ÎNTÎMPINAREA ACESTEI GLORIOASE ANIVERSĂRI, INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÎNT DESFĂȘOARĂ O LARGĂ ACTIVITATE POLITICO-IDEOLOGICĂ, CONTRIBUIND LA RIDICAREA CONȘTIINȚEI SOCIALISTE A MASELOR, LA NOBILA ACȚIUNE DE FORMARE A OMULUI NOU ÎN PATRIA NOASTRĂ.

3

ANUL XXX, martie, 1981

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

1980

97
2 IUL. 2005

REVISTA DE PEDAGOGIE

11 IUL. 2014

Str. Sf. Apostoli 14
București — sect. 5
Cod 70634
Telefon : 15.85.74

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ-ȘI POT ASIGURA COLECȚIA REVISTEI DE PEDAGOGIE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE DE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI OFICIILE POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 60. PREȚUL UNUI EXEMPLAR ESTE DE 5 LEI.

Redactor șef:
Prof. dr. ANTON VASILESCU

Secretar responsabil de redacție:
GEORGE CIUDAN

Colectivul de redacție :
prof. **Medeea Bunescu**
prof. **Silvia Dima**
prof. **Florica Popescu**
prof. **Dinca Soare**
prof. **Constanța Șorik**
prof. **Magdalena Vasilescu**

SUMAR nr. 3/1981

* * * Dezvoltarea școlii românești în lumina Congresului educației și învățământului . . 1
RADU VOINEA — Implicațiile revoluției tehnico-științifice în învățământ 3
TAMARA DOBRIN, PAULA CONSTANTINESCU STOLERU — Modelul formativ actual în sistemul de învățământ 6

CONDUCEREA ȘTIINȚIFICĂ A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

ION MÂNZAT, AURELIA TURCU — Interdisciplinaritatea — factor de progres 11
OCTAVIAN MÂNDRUȚ — Interdisciplinaritatea — modalitate de perfecționare a învățământului . 15

DIDACTICA INSTRUIRII PRIN MUNCA

KARL ERWIN ULBRICH — Organizarea și desfășurarea practicii compacte în atelierul-școală cu plan de producție 19

TEHNOLOGII MODERNE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

ELENA JOIȚA — Interpretarea obiectiv-formativ și procedeu metodic 22
VIORICA CĂRBUNARU, CONSTANTIN CĂRBUNARU — Adecvarea tehnicilor de predare la ritmuri de învățare 26
MARIA DRĂGUȚ — Trecerea de la instrucție la autoinstrucție 30
FLORICA GLOD — Corelația între desen și matematică 36
ANA STOICA, ILEANA MELEGHEA — Dezvoltarea creativității elevilor la chimie 39
GHEORGHE A. MIHAI — Procedee de muncă a diriginteului 43

PUNCTE DE VEDERE

IOAN CERGHIT, LAZĂR VLĂSCEANU — Pentru o nouă concepție în predarea pedagogiei . . . 49

DEZBATERE

MIHAI DIACONU — Mijloacele de învățământ și promovarea succesului școlar 55

MODERNIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI PRIMAR

MARIA GIURGEA — Comunicare și codaj în perioada abecedarului 59
VIRGINIA ROMAN, PRECUP ROMAN — Creșterea eficienței cunoștințelor matematice 62

CĂRȚI — IDEI

C. Șorik, Predarea limbii române (p. 5) • **C. Păunescu,** Pedagogia genetică (p. 10) * * * Din publicațiile caselor corpului didactic (p. 18) • **L. Pană,** Caleidoscop pedagogic (p. 42, cop. III) • **A. Onofrei,** Cunoașterea de sine și succesul (p. 48) • **Gh. Andrei,** Dezbatere interesantă (p. 58) • **M. Vasilescu,** Taxonomia pedagogică (cop. III).

i 4142

DEZVOLTAREA ȘCOLII ROMANEȘTI ÎN LUMINA CONGRESULUI EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

S-a împlinit un an de la primul Congres al educației și învățămîntului. Axat pe clarele prevederi ale Legii educației și învățămîntului, pe orientările de importanță istorică ale celui de-al XII-lea Congres al partidului nostru, pe ideile de inestimabilă valoare teoretică și practică izvorîte din cuvîntările tovarășului Nicolae Ceaușescu, primul Congres al dăscălimii române s-a înscris în cartea de aur a școlii românești ca un moment de referință istorică.

Pentru noi, slujitorii școlii românești, de la educatoare și pînă la profesorul academician, acest prim Congres al nobilei noastre osîrdii, onorat de prezența și rostirea președintelui României socialiste, tovarășul Nicolae Ceaușescu, rămîne pentru noi și viitorime marele act de cutezanță revoluționară, de gîndire creatoare, act emblematic pentru școala românească contemporană. Și acum ne sînt vii în minte prețioasele indicații pe care ni le-a dat, la acest prim congres al dăscălimii românești, președintele României: „Acționînd în strînsă unitate, valorosul nostru corp profesoral, organele colective, democratice de conducere ale instituțiilor de învățămînt, ministerul, organizațiile de tineret, masele largi ale elevilor și studenților, aplicînd cu fermitate în viață politica partidului, vor asigura ridicarea generală a întregului învățămînt, făcînd din școala românească —, care are vechi și strălucite tradiții —, un factor tot mai important al edificării în România a unei civilizații noi, superioare, a celei mai drepte și umane orînduiri — socialismul și comunismul".

Moment de referință în istoria școlii românești, primul Congres al educației și învățămîntului a direcționat și a dinamizat întregul potențial al învățămîntului nostru în vederea creșterii și mai puternice a rolului școlii în asigurarea forței de muncă reclamată de necesitățile construcției socialiste, în educarea revoluționară a tinerei generații. În răstimpul care a trecut de la acest prim forum național, școala românească a făcut pași importanți în materializarea hotărîrilor luate, în aplicarea Legii educației și învățămîntului, în lichidarea neajunsurilor, în ridicarea nivelului general al învățămîntului de toate gradele. Principiul politehnizării s-a bucurat nu numai de atenția cadrelor didactice, ci și de interesul tot mai crescînd al tinerilor elevi sau studenți. Consiliile de conducere ale unităților de învățămînt, organizate și în profil teritorial, au contribuit din plin la adîncirea democrației noastre, la mobilizarea întregului personal didactic pentru înfăptuirea exemplară a sarcinilor trasate de partidul nostru în absolut toate domeniile de activitate economico-socială.

Marele detașament de dascăli din România socialistă este încercat acum de un legitim sentiment de mîndrie profesională și patriotică. De ce? Pentru că anul școlar 1979/1980 — în ciuda unor neajunsuri — s-a încheiat cu rezultate dintre cele mai bune. La 99% s-a ridicat promovarea în învățămîntul primar, la 99,2% în ciclul gimnazial, la 98,2% în cel liceal (cursuri de zi) și 97,5% în învățămîntul liceal (cursuri serale). Toate acestea dovedesc, fără putință de tăgadă, dragostea pentru nobila meserie pe care și-au ales-o, interesul crescînd al elevilor pentru muncă și instrucție

Triada învățămînt-cercetare-producție a cunoscut noi izbînzi în integrarea tot mai complexă și mai profundă a studiului cu activitatea practică, de construcție socialistă. „Întărind conlucrarea școlilor de toate gradele cu întreprinderile economice și institutele științifice — *reliefa tovarășul Nicolae Ceaușescu* — vom asigura ca învățămîntul, cercetarea și producția să formeze un tot unitar, inseparabil, cerință esențială a dezvoltării societății moderne, cu atît mai mult a societății socialiste și comuniste". *O realizare de seamă materializată în ultimul an o constituie elaborarea unor noi programe de învățămînt pentru toate disciplinele de științe sociale menite să adîncească și să cristalizeze și mai mult în conștiința celor ce educă și instruiesc, ca și a celor ce sînt educați și instruiți cerințele dezvoltării social-economice ale țării noastre în contextul fenomenelor și proceselor social-politice pe plan mondial.*

Am pășit cu încredere și optimism în noul cincinal a cărei trăsătură fundamentală, după cum se știe, o constituie calitatea și eficiența în absolut toate domeniile de activitate. Bineînțeles că aceste atribute esențiale, calitate și eficiență, absolut inseparabile, trebuie să se înscrie pe frontiscipiul fiecărei unități școlare,

32170.

de la grădiniță pînă la universitate. Avem toate condițiile ca anul școlar 1980/1981 să se soldeze cu rezultate și mai edificatoare. Dispunem de o bogată bază materială pe care trebuie s-o gospodărim cu grijă și pricepere, conform noului mecanism economico-financiar; avem un mare număr de cadre didactice la toate specialitățile, pentru toate nivelurile de învățămînt, și mai presus de toate, știm exact ce trebuie să facem, adică avem o orientare clară a drumului, nu cel mai ușor, dar cel mai nobil și luminos, pe care trebuie să-l parcurgem. Fiecare dintre noi care slujim școala — indiferent dacă ne găsim într-un sat, într-un orășel, într-o capitală de județ — trebuie să fie convins de un adevăr axiomatic: dacă nu ne pregătim exemplar, dacă nu stăpînim meseria în profunzime, dacă nu facem din actul de predare-învățare un act de măiestrie pedagogică, dacă nu sîntem modele de comportare în școală, familie și societate nu vom reuși să-i pregătim așa cum se cuvine pe tinerii noștri învățăcei pentru muncă și viață. Cam așa a spus marele nostru învățat Simion Mehedinți: Cum sînt cadrele didactice, așa este și națiunea unei țări. Această zicere nu este numai frumoasă dar și profund adevărată mai cu seamă în zilele noastre, cînd avem cel mai numeros detașament de dascăli, cum n-a avut țara noastră niciodată. Adevărul acesta este foarte actual și își reclamă dreptul la materializare.

Sarcina centrală a școlii românești continuă să rămînă asigurarea unei bune pregătiri pentru fiecare elev, să frîneze și să înlăture eșecul școlar, să pregătească temeinic pentru muncă și viață fiecare tînăr pe măsura capacităților sale și în funcție de necesitățile reclamate de economia noastră națională. Este bine, este excelent ca elevii din școlile de profil industrial, agroindustrial și alte profile să cunoască nu în mare, ci în detaliu, modul în care funcționează mașinile și utilajele. Dar aceasta nu este destul. Este o treabă făcută pe jumătate. Tinerii din patria noastră trebuie să cunoască nu în mare, ci în detaliu și modul nostru de a gîndi. Trăim și muncim într-o țară socialistă, liberă, independentă și suverană pe destinele ei. Iată motivul pentru care, alături de disciplinele fundamentale și de cultură tehnică, limba și literatura română, disciplinele de științe sociale trebuie bine stăpînite de către toate cadrele didactice. Nu este treaba cea mai ușoară. Dimpotrivă. Este știut că mai ușor se lucrează cu mașinile și utilajele decît cu oamenii și mai cu seamă cu tinerii care sînt în curs de formare ca oameni care trebuie să primească din partea școlii, a familiei, a organizațiilor de tineret o busolă sigură în procesul de cunoaștere. Dar tocmai în aceasta constă misiunea școlii noastre socialiste: să-i facă pe tineri autori și coautori ai edificării noastre socialiste pe planuri plurivalente. Iată de ce pregătirea politico-ideologică a cadrelor didactice trebuie să continue fără întrerupere. Materialismul dialectic și istoric trebuie să devină un instrument puternic pentru fiecare slujitor al școlii românești. El trebuie pătruns în esența sa intimă. Avem nevoie de oameni care să interpreteze corect și creator adevărurile generale ale socialismului științific, conform realităților noastre, specificului nostru.

Democratismul școlii noastre se măsoară și printr-o altă idee care se cere a fi materializată. Școala românească de azi nu este și nu trebuie să fie școala elitelor. Este adevărat că nu toți elevii sînt dotați în aceeași măsură. Dar tot atît de adevărat este faptul că toți elevii au șansa și dreptul să-și poată împlini personalitatea lor, idealul lor de viață conform capacităților de care dispun. Nu este mare meritul unor învățători sau profesori care au elevi extrem de dotați și care nu le dau prea multă bătaie de cap. De o sută de ori este mai mare meritul acelor dascăli care din elevi obișnuiți sau mai puțin dotați dau societății absolvenți străluciți. În aceasta constă, în fond, marea artă pedagogică.

Sarcinile economice cărora trebuie să le dăm viață în acest an și în cei care vin sînt deosebit de mobilizatoare. Economia națională reclamă cadre bine pregătite. Forța de muncă nu vine de la sine, prin inspirație, sau prin vreo altă minune. Ea trebuie pregătită temeinic și școala noastră socialistă are în acest sens un cuvînt greu. Iată de ce preocuparea pentru substanțiala îmbunătățire a învățămîntului seral trebuie să găsească în unitățile școlare toată înțelegerea și toate condițiile pentru a răspunde cu rezultate bune la comenzile sociale ale societății noastre. Folosind metodele și mijloacele moderne de învățămînt, avînd la catedre, cabinete și laboratoare, cadre didactice cu mare experiență și măiestrie pedagogică, învățămîntul seral poate și trebuie să-i pregătească pe tinerii școlari la nivelul reclamat la această oră de efervescenta activitate economico-socială care se desfășoară în țara noastră.

Acum, la împlinirea unui an de la primul Congres al educației și învățămîntului, moment de referință istorică în viața școlii românești, cadrele didactice din țara noastră se angajează plenar să-i materializeze în continuare hotărîrile sale, pentru a contribui și mai eficient la progresul general al patriei noastre socialiste.

IMPLICAȚIILE REVOLUȚIEI TEHNICO-ȘTIINȚIFICE CONTEMPORANE ÎN ÎNVĂȚĂMÎNT

Acad. RADU VOINEA
Rectorul Institutului politehnic, București

Ritmul accelerat de dezvoltare a științei și tehnicii contemporane pune probleme deosebite învățămîntului de toate gradele, în întreaga lume. Explozia informațională de care se vorbește tot mai mult face azi aproape imposibilă, sau în orice caz foarte grea, predarea unei discipline științifice sau tehnice în așa mod, încît elevii sau studenții să dobîndească, cel puțin sub o formă sintetică, cele mai noi cuceriri ale gîndirii și ale practicii umane. Este într-adevăr posibil astăzi ca, în răstimpul de 5—6 ani cît durează de exemplu învățămîntul superior, o disciplină predată în primul an de studiu să acumuleze o serie de cunoștințe noi, care să determine chiar un salt calitativ în disciplina respectivă ? Este posibil !

Cadrul didactic, îndeosebi cel ce lucrează în învățămîntul superior, este dator să fie mereu la curent cu cele mai noi cuceriri ale științei și tehnicii. Evident, el trebuie să aibă această posibilitate și, avînd-o, să facă efortul continuu de a se documenta.

DAR MISIUNEA CADRULUI DIDACTIC este cu mult mai grea. El trebuie să discearnă în avalanșa de informații pe care le primește : ce este cu adevărat **nou**, revoluționar, de ceea ce nu este cîteodată decît „en vogue", la modă și această operație nu este deloc ușoară. Cadrul didactic nu trebuie imaginat, cum se face uneori, ca un om care citește astăzi o revistă de specialitate și care mîine reproduce cele citite în fața studenților. Este necesar ca el să treacă în prealabil prin filtrul propriei sale rațiuni cele citite, să adauge din experiența sa proprie, din cercetarea sa proprie (pentru că este de neconceput un cadru universitar, care să nu contribuie prin propria sa activitate la promovarea științei și a tehnicii) și după aceea să **sintetizeze**, să găsească firul conducător, poate o perspectivă nouă, care să arunce o anumită lumină, să deschidă drumuri spre viitor

În același timp, pentru ca volumul cursului să nu crească prea mult și să devină inaccesibil, prin cantitatea prea mare de cunoștințe, cadrul didactic trebuie să renunțe la tot ce este învechit. Nici aceasta nu este o operație ușoară, pentru că trebuie să facă distincția între ceea ce este **vechi** și ceea ce este **învechit.** De exemplu, teorema lui Pitagora, deși veche de 2000 de ani, este departe de a fi învechită și că alte lucruri sînt deja perimate, deși nu dăinuesc decît de cîteva zeci de ani.

Să presupunem că un cadru didactic ar reuși să asigure studenților săi întregul volum de cunoștințe al disciplinei pe care o predă, în momentul respectiv. Să presupunem că toate cadrele didactice ar reuși această performanță și că studenții ar reuși să asimileze perfect aceste cunoștințe. Este clar că, după absolvirea învățămîntului superior, după ce vor lucra ca specialiști în producție, ei nu se vor putea mulțumi cu cunoștințele căpătate în școală, ci vor trebui să se informeze continuu, să și le reîmprospăteze și să și le amplifice prin diferite forme de specializare, de reciclare, sau de multe ori învățînd singuri.

Care este atunci rolul școlii ? În concepția învățămîntului din țara noastră, scopul său nu este de a da un cuantum de cunoștințe generale pe care absolventul să încerce să le aplice apoi într-o activitate practică pe care și-o alege după aceea, așa cum se procedează în alte țări, ci de a pregăti un specialist capabil să se adapteze în cel mai scurt timp la locul de muncă pentru care a fost anume pregătit. În același timp specialistul trebuie să fie capabil să se orienteze ușor în viitor în ritmul accelerat de dezvoltare a științei și tehnicii contemporane.

ACESTE DOUĂ TENDINȚE SÎNT APARENT CONTRADICTORII : într-adevăr, pentru ca un absolvent să se poată adapta într-un timp foarte scurt la locul de muncă, pentru care a fost pregătit, el trebuie să aibă cît mai multe cunoștințe de specialitate, să cunoască, de exemplu, foarte bine, mașinile, utilajele și instalațiile din întreprinderile de azi. Pentru a se putea orienta ușor în viitor în ritmul accelerat de dezvoltare a știin-

ței și a tehnicii, el trebuie să aibă temeinice cunoștințe din științele fundamentale : matematica, fizica, chimia, biologia și, în învățămîntul tehnic superior și din științele tehnice fundamentale : mecanica tehnică, rezistența materialelor, teoria mecanismelor și organe de mașini, electrotehnica, termotehnica, desenul tehnic etc.

Care să fie ponderea relativă optimă între aceste două grupuri de discipline, cele fundamentale și cele de specialitate ? Părerile sînt foarte diferite, de la ideea că rolul învățămîntului este de a asigura numai pregătirea fundamentală, pregătirea de specialitate revenind întreprinderii în care va lucra absolventul (sistem folosit și în prezent în unele țări din Europa Occidentală), pînă la aceea de a da o pondere exagerată pregătiri de specialitate, în dauna celei fundamentale, ajungîndu-se astfel la ceea ce s-a numit „specializare îngustă" (sistem folosit mai de mult în țările cu economie planificată). Evident, și una și cealaltă soluție au mari dezavantaje. Prima soluție are dezavantajele unei adaptări mai îndelungate a absolventului în producție, a doua are dezavantajul creării unui orizont mai îngust.

Concepția care stă la baza învățămîntului în țara noastră, aceea a integrării procesului didactic în activitatea de cercetare științifică și de producție, la a cărei fundamentare un rol decisiv a avut secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, mi se pare a fi, în etapa actuală, soluția optimă. Potrivit acestei concepții, după cum se știe, studentul desfășoară, pe lîngă activitatea didactică, o activitate de cercetare științifică și una direct productivă. Aceste trei activități nu sînt independente, paralele, ci formează un tot unitar.

În **activitatea didactică** se urmărește formarea unui specialist cu un **profil larg**, căruia i se asigură o temeinică pregătire fundamentală și o pregătire de specialitate corespunzătoare în laboratoare special amenajate, care să introducă pe student încă de pe băncile școlii în atmosfera din industrie.

Activitatea productivă, strîns legată de profilul viitorului specialist, trebuie să aibă în primul rînd un **rol instructiv**, oferind studentului cunoștințele practice necesare înțelegerii chestiunilor teoretice predate la cursuri și permițîndu-i să dobîndească îndemînări practice, mergînd pînă la o calificare. În al doilea rînd, activitatea practică are și un **rol educativ**, deprinzînd pe student cu munca, cu aprecierea muncii ca valoare socială.

Activitatea de cercetare începe în primii ani de studii printr-o inițiere în cercetare, desfășurîndu-se în cercurile științifice studențești și continuă în ultimii ani printr-o activitate de cercetare și proiectare, obligatorie pentru toți studenții, în care aceștia sînt antrenați în colective mixte, împreună cu cadre didactice și uneori și cu specialiști din producție la rezolvarea unor probleme concrete puse de industria noastră în plină dezvoltare.

ÎN CONCEPȚIA INTEGRĂRII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI în activitatea de cercetare și de producție, între institutele de învățămînt superior, pe de o parte și întreprinderile industriale sau institutele de cercetare-proiectare, pe de altă parte, există o foarte strînsă colaborare. Planurile de învățămînt sînt aprobate atît de Ministerul Educației și Învățămîntului, cît și de ministerele economice care tutelează facultățile respective ; se asigură în felul acesta o continuă adaptare a învățămîntului la nevoile economiei naționale. Pe de altă parte, ministerele economice contribuie la dotarea laboratoarelor și atelierelor din institutele de învățămînt superior.

Am putea spune că pregătirea, îndeosebi pregătirea de specialitate a studenților, se realizează astfel nu numai în întreprinderi și nici exclusiv în institutele de învățămînt, ci în **învățămînt cu sprijinul activ al industriei**, ceea ce rezolvă în mod armonios contradicția de care am vorbit la început între ponderile relative ale pregătirii generale și pregătirii de specialitate.

Politica de stat a țării noastre, după cum se știe, privește învățămîntul ca un proces care începe în grădinița de copii, continuă în învățămîntul primar, gimnazial, liceal și, după caz, superior și care continuă după aceea pînă la vîrsta de pensionare și uneori după această vîrstă, deci a unui învățămînt permanent. Perfecționarea continuă prin diferite forme este statornicită în țara noastră prin lege, care obligă pe toți specialiștii și nu numai pe ei, să urmeze la intervale de timp de 5 ani o formă sau alta de perfecționare. Învățămîntului superior îi revine și această importantă sarcină de a perfecționa pe specialiști. La rîndul lor, prin Legea educației și învățămîntului, cadrele didactice din învățămîntul superior sînt obligate și ele să se perfecționeze prin stagii periodice în producție, în proiectare și în cercetare.

Problema aceasta a perfecționării cadrelor didactice din învățămîntul superior este mult dezbătută peste hotare. Părerile sînt foarte împărțite : de la francezi, unde se consideră că a perfecționa un profesor universitar este un nonsens, profesorul universitar fiind el însuși o perfecțiune sau, în orice caz, o ființă capabilă să se autoperfecționeze, pînă la organizarea unor sisteme de perfecționare speciale pentru profesorii universitari, folosite în unele țări socialiste.

Precizez că este vorba de două aspecte ale perfecționării : a) în pregătirea proprie științifică și tehnică ; b) în pregătirea pedagogică. Referitor la perfecționarea în pregătirea proprie științifică și teh-

nică menționez că, în concepția noastră bazată pe o strînsă legătură între învățămînt, cercetare și producție este necesar ca un cadru didactic universitar să cunoască bine **întreaga** activitate practică și de cercetare-proiectare din țară în domeniul său de activitate. Spun acest lucru, deoarece uneori se consideră că este asigurată legătura cu producția, dacă o anumită catedră colaborează cu o anumită întreprindere. Chiar dacă ar colabora cu un combinat, nu este suficient. La fel, nu este suficientă colaborarea cu un singur institut de cercetare-proiectare.

Cadrul didactic universitar este obligat să fie la curent cu toate cuceririle științei și tehnicii din întreaga lume, în domeniul său de activitate. Aceasta cere o bună documentare, în primul rînd din revistele de strictă specialitate, din revistele de referate, de rezumate și în al doilea rînd din tratatele și cărțile de specialitate necesare. Fără îndoială că, la o bună documentare contribuie și întîlnirile cu specialiștii din străinătate, colaborările cu aceștia în soluționarea diferitelor probleme importante ale economiei noastre naționale.

PERFECȚIONAREA PEDAGOGICA A CADRELOR DIDACTICE universitare devine tot mai mult în zilele noastre o necesitate. În unele universități din Europa Occidentală studenții nu mai frecventează cursurile ținute de cadre didactice cu mare prestigiu științific, dar care nu acordă atenția cuvenită laturii pedagogice, chiar dacă aceste cadre sînt laureate ale premiului Nobel. Se spune uneori că unele universități vor fi silite să-și închidă porțile. Și la noi în țară există cadre didactice care nu reușesc să se facă înțelese de studenți. La cadrele didactice tinere există tendința de a arăta studenților ce știu ei și nu ce ar trebui să știe studentul. Einstein spunea odată : profesorul cu experiență spune studenților mai puține lucruri decît știe el, în timp ce cadrul tînăr le spune mai multe decît știe !

Celebrul matematician George Țițeica, căutînd să explice frumusețea unei formule matematice, care sub o formă relativ simplă concentrează un număr imens de adevăruri, o asemăna cu un ciocan care concentrează o mare cantitate de energie pe o suprafață foarte mică, aceea pe care o lovește. Astăzi am putea spune că o formulă matematică este un concentrator de informație. În fond și procesul de a învăța este, din acest punct de vedere, un proces de concentrare de informație. Cadrul didactic folosește un număr imens de cunoștințe, le ordonează, le sistematizează, găsește între ele conexiuni logice și ajunge la o formă sintetică de maximă concentrare de informație, care este mai ușor asimilată de elevi ori de studenți.

În modul acesta se poate stabili o paralelă foarte sugestivă între procesul de predare și procesul tehnologic, de exemplu, de așchiere. În procesul de așchiere un metal mai dur prelucrează pe unul mai puțin dur prin procesul de concentrare de energie ; în procesul de predare, un om cu mai multe cunoștințe, cadrul didactic, învață pe un alt om cu mai puține cunoștințe, elevul sau studentul, prin procesul de concentrare de informație. Acesta este procesul clasic, care, în tehnologie cere, pentru prelucrare, metale din ce în ce mai dure. Cu ce vom prelucra cel mai dur metal ? Tehnologia a dat și la această întrebare răspunsul în ultimii ani : cu tehnologii neconvenționale, respectiv cu concentratori de energie cum sînt laserii, ultrasunetele etc.

Cum vom perfecționa deci pe profesorul universitar ? Am putea vorbi, prin analogie, poate de o **pedagogie neconvențională**, de un concentrator de informație, care ar putea fi, de exemplu, un sistem modern de informatică. Pînă la realizarea unui asemenea sistem ar fi interesantă, poate, și o revistă care să publice asemenea sinteze și care să prezinte sub o formă accesibilă stadiul actual și perspectivele diferitelor discipline științifice.

Predarea limbii și literaturii române

Inspectoratul școlar județean și Casa personalului didactic IALOMIȚA au elaborat lucrarea *Predarea limbii și literaturii române în școala generală*. Tematica volumului este grupată pe capitole tratînd : *Probleme de limba română, Probleme de literatură română, Stimularea creativității elevilor, Metodica organizării unor activități* în cadrul acestor capitole, articole documentate, bazate pe o bogată bibliografie și pe experiența pozitivă de la catedră, tratează probleme vizînd însușirea unei scrieri corecte de către elevi (Probleme de ortografie la clasele V—VIII de prof. Puica Constantinescu, Momentul ortografic în cadrul orelor de limba și literatura română de prof. Atanasie Marinescu, și Compunerile gramaticale de prof. Venera Haidei), precum și probleme referitoare la realizarea comentariului literar, la îmbogățirea vocabularului elevilor, la folosirea elementelor de analiză stilistică în învățămîntul gimnazial, la predarea noțiunilor de teoria literaturii.

De asemenea, lucrarea tratează unele probleme care pot contribui la înlăturarea rămînerii în urmă la învățătură și la realizarea succesului școlar cum ar fi activitatea diferențiată cu elevii, recuperarea elevilor cu lacune în sistemul de cunoștințe și conlucrarea profesorului de limba română din gimnaziu cu învățătorii.

Prin varietatea și utilitatea articolelor, volumul se vădește de un real folos în activitatea cadrelor didactice.

Constanța SORIK

MODELUL FORMATIV ACTUAL ÎN SISTEMUL DE EDUCAȚIE ȘI ÎNVĂȚĂMÎNT

Conf. univ. TAMARA DOBRIN
Lect. univ. dr. PAULA CONSTANTINESCU-STOLERU

Problematica modelului formativ actual în sistemul de educație și învățămînt se referă la : **înțelesurile de ordin conceptual ale acestuia și noul său conținut** (1) ; **esența și semnificațiile sale practice-aplicative** (2) ; **formele de expresie ale modelului formativ privit în raport cu idealul social-educațional** (3) ; **componentele lui structurale** (4) ; **geneza și factorii săi determinativi — bazele științifice („mecanismele" esențiale) privind geneza și cultivarea noului model formativ — îndeosebi la vîrstele copilăriei și adolescenței** (5) ; **aspecte diferențiate funcție de nivelul de vîrstă, contextul socioeducațional etc.** (6) ; **efectele noilor structuri de învățămînt și ale noului climat socioeducațional asupra calității actualului model formativ** (7) ; **strategii optime de funcționalitate a acestuia la diferite niveluri și verigi din sistemul factorilor educaționali — condiții ce se impun în practica educațională** (8) ; **probleme actuale — practice și de cercetare — în acest domeniu ; direcții de acțiuni optimizatoare pentru modelarea pozitivă a noului „prototip" uman caracteristic societății noastre** (9) ; **modalități practice de acțiune privind împlinirea acestuia** (10). **În cele ce urmează vom releva unele aspecte ce se impun în abordarea și soluționarea problemelor anterior notate.**

1. MODELUL FORMATIV — în înțelesul său fundamental — constituie *expresia concretă a idealului educațional ;* el cuprinde *imaginea portretului uman ideal,* spre care tinde ansamblul proceselor educaționale. În consens cu politica educativă la nivelul sistemului nostru social de educație, modelul formativ în sistemul activităților instructiv-educative constituie expresia concretă a finalităților — a scopurilor și obiectivelor majore — ale acestora, în consens cu trăsăturile definitorii pentru profilul caracteristic omului nou. Din această perspectivă, modelul formativ poate fi înțeles și ca *prototip de perfecțiune morală, socială, profesională, social-umană generală,* spre care tind anumite colectivități sau individualități umane.

Privim modelul formativ și ca *expresie a unui sistem unitar de valori socioeducaționale,* ca scop sau ca finalitate supremă a acțiunilor instructiv-educative, dar și ca modalitate exemplară de desfășurare a acestor acțiuni în vederea împlinirii idealului lor social-educațional. Prin conținutul său, idealul formativ cuprinde și imaginea prefigurată asupra rezultatelor calitative privind devenirea și realizarea umană, formarea personalității fiecărui om, tinzînd spre un mod desăvîrșit de afirmare și realizare umană, social-valorică.

Din aceeași perspectivă, putem sublinia că aceasta exprimă idealul social-educațional nou, constelația de atribute calitative pe care le are în vedere activitatea instructiv-educativă de modelare a profilului uman definitoriu pentru tinerele generații, sistemul de valori formative dominante în structura profilului uman caracteristic pentru omul nou al societății noastre.

2. SEMNIFICAȚIILE TEORETICE ȘI PRACTICE-APLICATIVE ALE MODELULUI FORMATIV sînt multiple. Semnificația sa fundamentală este aceea de suprem *etalon valoric de referință* pentru toate activitățile instructiv-educative. El îndeplinește un *rol programatic* esențial, avînd în același timp o funcție orientativă — diriguitoare, întrucît participă la reglajul valoric al activităților instructiv-educative de orice tip. De aceea, o viziune adecvată și cuprinzătoare asupra modelului formativ are multiple semnificații de ordin practic-educațional și social-uman. El prospectează liniile strategice și tactice ale pregătirii complexe a tinerei generații pentru integrarea sa activă, participativ-creatoare, în viața și activitatea socială ; el circumscrie astfel premisele dezvoltării și afirmării umane plenare, ale realizării noului ideal uman.

3. ATRIBUTELE CALITATIVE NOI ALE MODELULUI FORMATIV ACTUAL se referă la : bogăția și complexitatea sa **(1)** ; nivelul valoric superior al prototipului uman pe care îl promovează **(2)** ; integralitatea, multilateralitatea sau plenitudinea umană **(3)** a tipului so-

cial de om pe care îl cultivă ; armonia direcțiilor de expresie și acțiune participativă a acestuia (4). Caracterul programatic și mobilizator (5) — angajat într-un demers socio-educațional de împlinire umană efectivă prin permanenta autodesăvîrșire — viziunea dinamică optimistă (6) și cea de ordin prospectiv (7), înțelegerea personalității ca entitate biopsihosocială și socioculturală — ca factor de acțiune socială (8) — sînt alte elemente definitorii pentru dimensiunile calitativ noi ale actualului model formativ.

Noul model formativ se distinge prin *calitatea conținutului* său ; prin esența sa, el cuprinde tipul nou de personalitate, *noul model uman* pe care îl prefigurează societatea noastră — omul total, multidimensional, apt de realizare și afirmare umană plenară în consens cu noile caracteristici în universul muncii, al vieții și creației, al civilizației și culturii societății noastre.

4. **CONȚINUTUL** actual al modelului formativ — prospectat prin obiectivele fundamentale ale sistemului de educație și învățămînt — este determinat de programul complex al dezvoltării economico-sociale și de noile solicitări în domeniul formării și pregătirii cadrelor. Acestea presupun „perfecționarea continuă a pregătirii profesionale, științifice și tehnice a oamenilor", însușirea în școală a „cunoștințelor științifice, tehnice și culturale, a deprinderilor necesare exercitării unor profesii utile societății, formarea lor în spiritul concepției materialist-dialectice și istorice despre natură și societate" [1].

Noua vocație socială a învățămîntului în asigurarea și pregătirea cadrelor necesare diverselor domenii de dezvoltare socialeconomică a țării, se poate împlini în mod real numai prin adoptarea și realizarea consecventă a noului principiu revoluționar al integrării învățămîntului cu cercetarea și producția, prin transformarea activității creatoare productive, a muncii socialmente necesare și utile în adevăratul mijloc, izvor și scop al modelării educaționale a omului nou. „Munca este uriașul laborator în care se plămădesc personalitățile cu adevărat proeminente, se afirmă talentele autentice, se nasc geniile, se făuresc capodoperele — atît în planul creației materiale, cît și al culturii" [2].

Formarea în spiritul cultului muncii, în muncă și pentru muncă, constituie o dimensiune esențială a noului model educațional angajat prin aceasta într-o înnoire și revitalizare, devenind astfel mai viguros și autentic, mai dinamic, mai constructiv și eficient. Finalitatea socială a învățămîntului se poate împlini azi la noi cote valorice prin configurarea dimensiunilor centrale ale noului model formativ, conceput într-un spirit novator în perspectiva concepției revoluționare a integrării învățămîntului cu cercetarea și producția. Acesta asigură sinteza optimă dintre cunoaștere, acțiune și creație, permanenta convergență între a ști, a aplica (acționînd în sens util-social) și a inova, în concordanță cu direcțiile caracteristice actualei revoluții științifico-tehnice și în consens cu solicitările viitoarei dezvoltări a societății noastre.

5. În împlinirea noilor dimensiuni structurale ale modelului formativ actual, un rol important revine acelor ***strategii și metode*** de instrucție și educație, care contribuie semnificativ la abilitarea generală a subiectului uman în raport cu solicitările vieții, ale muncii, ale profesiunilor în care se va integra, care cultivă capacitățile de investigare, de explorare, care cultivă inteligența constructivă și creativitatea. De aceea, este necesar ca în practica instructiv-educativă să se angajeze multiple tipuri de activități și solicitări, care să permită un antrenament polivalent. De asemenea, sugerăm diversificarea mai amplă, *îmbogățirea și modernizarea spectrului ocupațional al elevilor*, începînd de la vîrstele cele mai timpurii, chiar de la preșcolaritate, astfel încît să se asigure o abilitare complexă a acestora, adecvată sistemului modern de solicitări, în universul vieții și muncii — al diferitelor tipuri de activități socio-profesionale-productive. Se impun preocupări sistematice pentru amplificarea valențelor educaționale ale tuturor tipurilor de activități instructiv-educative, școlare și extrașcolare, în cadrul asimilării disciplinelor fundamentale, dar și a celor tehnologice, de specialitate și îndeosebi a activităților practice-aplicative, productive, creatoare de valori materiale, social-utile. Este necesar să se aibă permanent în vedere noul conținut, componentele și dimensiunile actuale ale noului model formativ, în sensul la care ne-am referit. În același scop, vor fi luate în considerație *noua condiție umană a muncii*, noua ei calitate, noile tipuri de solicitări și exigențe formulate pe aceste direcții, în concordanță cu năzuințele poporului „de înfăptuire a unei societăți avansate, care să asigure națiunii noastre, omului, deplina libertate, manifestare deplină a personalității umane" [3].

Din aceeași perspectivă, tînăra generație trebuie pregătită pentru a participa conștient și creator la conducerea vieții și activităților sociale, la elaborarea și aplicarea deciziilor, la făurirea propriilor destine, avînd în vedere permanent ideea că „și pregătirea profesională, științifică, tehnică, și pregătirea politico-ideologică, constituie factori de importanță deosebită,

---

[1] *Legea educației și învățămîntului*, în B.O. al R.S.R., Anul XIV, nr. 113, 26 dec. 1978, p. 1.
[2] NICOLAE CEAUȘESCU, *Raport la cel de-al XII-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Ed. politică, București, 1979, p. 87.
[3] NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la Reuniunea solemnă consacrată sărbătoririi a 15 ani de la Congresul al IX-lea al P.C.R.*, Scînteia, 20 iulie 1980.

inseparabili, care se condiționează reciproc cu dezvoltarea forțelor de producție" [4].

În practica educativă, în oricare din formele activității de muncă productivă (în atelierele școlare, în uzină etc.), este important să cultivăm la elevi toate tipurile de abilități, practice și intelectuale, noile modele de comportament, noi tipuri de atitudini de muncă, astfel încît „fiecare să tindă să muncească mai bine, cu mai multă răspundere, în spirit revoluționar, pentru a asigura îndeplinirea în condiții optime a îndatoririlor ce revin fiecărui colectiv și fiecărui om în sectorul său de activitate" [5].

Noile valori educaționale și noile virtuți ale modelului formativ actual ne atrag atenția asupra faptului că în activitatea practică instructiv-educativă se impune un nou *model multidimensional de antrenament al tuturor tipurilor de abilități*, care să confere o nouă competență social-umană. Avem în vedere faptul că noul model formativ — în copilărie și în adolescență — este cuprins prin conținutul și structura activităților, prin calitatea acțiunilor și interacțiunilor în care sînt angajați elevii, prin strategiile și metodele de activizare a acestora, prin tipurile de antrenamente care asigură *ucenicia socială în toate tipurile de comportament uman, social participativ*. De aceea, sugerăm ca toate tipurile de activități (îndeosebi cele practice, de muncă efectivă) să antreneze nu numai sfera abilităților practice, dar și a celor de creație științifico-tehnice, a capacităților de organizare și conducere a unor acțiuni comune, a spiritului de inițiativă, a capacităților de explorare și inovare, a perspicacității, a inteligenței și creativității tehnice, a spiritului de colaborare și întrajutorare, a stilului angajat, participativ, de integrare în activități social-utile.

Un rol important în acest sens îl are și conștientizarea (de către cadrele didactice, dar și de către elevi) a direcțiilor dezvoltării sociale, dar și a noului model uman, a noilor însușiri și virtuți pe care le presupune autenticul model uman-ideal, devenirea și realizarea, afirmarea și desăvîrșirea umană la cele mai înalte cote valorice.

6. **CONSIDERĂM CĂ STRATEGIILE NOI DE CONCEPERE** și desfășurare eficace (în plan formativ) a activităților instructiv-educative de diferite tipuri, pot fi validate în mod real numai prin noul conținut al actualului model formativ (prin măsura în care fiecare formă sau componentă microstructurală din sistemul de educație și învățămînt contribuie la împlinirea reală a noului model formativ). În concordanță cu aceasta, se impun *noi strategii de evaluare a performanțelor școlare*, avînd în atenție întregul spectru al activităților, al manifestărilor și realizărilor elevilor, al capacităților și potențialităților lor. Totodată, este necesar să avem în vedere factorii explicativi pentru prospectarea direcțiilor de optimizare sau desăvîrșire formativă, relația dintre realizări și potențialități, realele capacități de cunoaștere și acțiune, tipologia motivațiilor dominante, modelele de conduită manifestate de elevi în muncă (capacitățile de cooperare, întrajutorare, sensibilitatea la problemele colectivului, gradul de participare și implicare socială în acțiuni comune și în organizarea lor, spiritul de inițiativă și creativitatea socială, comportamentul economic etc.). Din aceeași perspectivă este important să avem în vedere (și să stimulăm în sens pozitiv) *antrenamentele în diferitele tipuri de activități practice-aplicative, profesionale, productiv-creatoare*, în care se integrează elevii. Aceasta solicită să urmărim dinamica antrenamentelor sub aspectul tuturor indicatorilor : randament, eficiență, calitate, acuratețe în muncă, spirit de disciplină și capacități de organizare, dinamica performanțelor și stilul de a progresa, modul de a-și susține propriul progres, gradul de independență și creativitate manifestată, permanenta unitate dintre cunoaștere și acțiune, dintre idee și faptă etc.

7. Asigurarea **premiselor** *psihopedagogice pentru implementarea noului model formativ solicită asimilarea lui ca ideal personal, al propriei deveniri și realizări umane*. Din acest punct de vedere, direcțiile majore de influențare sau modelare educațională le oferă activitățile și tipurile de antrenamente pe care le cuprind ocupațiile școlare de diverse forme. Totodată, un rol important revine exemplului personal al cadrelor didactice, al părinților (modelul parental fiind cel care rămîne prim și de cele mai multe ori hotărîtor). Modelul comportamental insuflat de persoane influente din mediul ambiant devine complementar direcțiilor de modelare educațională, anterior menționate și el se manifestă ca forță modelatoare semnificativă ce se află însă într-o relație de confluență cu efectele pe care le pot genera „personajele" preferate ca propriu model de viață — preluate din literatură, din galeria marilor personalități din viața social-politică a țării, a marilor creatori de cultură.

Putem remarca drept notă definitorie și condiție importantă în geneza noului model formativ *convergența și armonia tuturor direcțiilor de acțiune educativă* și a categoriilor de valori formative, la care aderă subiectul uman aflat pe treptele variabile ale propriei sale deveniri. În practica educațională este important să nu pierdem din vedere niciuna din aceste direcții de acțiune și influență educațională în structura noului ideal uman, în comportamentul efectiv al tinerei gene-

[4] *Ibidem.*
[5] *Ibidem.*

rații. În acest sens, s-au prospectat noi direcții de optimizare a acțiunii tuturor factorilor educaționali, precum și noi modalități de convergență acțională a acestora, s-au adoptat programe unitare de măsuri consacrate formării tinerei generații în spiritul tuturor categoriilor de valori educaționale noi, caracteristice pentru actualul model formativ.

Privind modalitățile practice de acțiune educațională în vederea implementării actualului model formativ în manifestările elevilor, subliniem *rolul componentelor intelectuale* (al conștientizării semnificației valorice pozitive a anumitor tipuri de comportamente și valori umane). De asemenea, subliniem rolul componentelor *motivațional-afective* în activitatea educativă, prin determinarea sentimentelor de apreciere, admirație și prețuire a ceea ce este pozitiv și demn de urmat. Modelul comportamental oferit, cît și cel descris prin literatură (asimilat ca personal, model de viață), cît și modalitățile comportamentale induse firesc prin antrenamentul social-comportamental manifestat zi de zi, constituie alte direcții de însușire practică a valorilor umane caracterizante pentru noul model formativ.

8. VALORIFICAREA MAI DEPLINĂ A NOILOR STRUCTURI de învățămînt și împlinirea vocației sociale a învățămîntului sînt alte premise importante pentru geneza și cultivarea noilor valori formative în comportamentul elevilor. Desigur, importante sînt și strategiile sau procedeele concrete de acțiune didactico-metodică sau educativă, utilizate de cadrele didactice. De pildă, profesorul de fizică nu mai poate fi un model ideal de profesor și nu poate genera în mod deplin noile valori formative, dacă își limitează activitățile sale la cadrul lecțiilor școlare în clasă. Virtuțile lui reale se transformă în valori formative pentru elevi, în măsura în care ele se împlinesc deopotrivă prin participările sale în laboratoarele și atelierele școlare, în conducerea efectivă a cercurilor tehnico-științifice, în participările sale efective la îndrumarea nemijlocită a activității elevilor în atelierele de practică productivă sau în unitățile uzinale (sau de cercetare), servind ca bază pentru desfășurarea activităților de învățămînt integrat cu cercetarea și producția. Numai astfel se realizează o sincronizare autentică între pregătirea teoretică și practică, profesorii de la disciplinele teoretice și tehnologice urmărînd eficacitatea acțiunii lor formative, funcționalitatea aplicativă a cunoștințelor predate, validîndu-și astfel propriile strategii în munca didactică (care trebuie să asigure, totodată, atitudinile tehnico-științifice creatoare ale elevilor în desfășurarea activității lor practice-productive).

Practic, implementarea noului model formativ solicită profesorilor evitarea oricăror fenomene de „gratuitate" a „produselor" în munca lor, excluderea acțiunilor fără efect formativ, a achizițiilor în sine (evitarea abilităților însușite superficial, fără acuratețea muncii și finalitatea formativă sau socială a ei). De asemenea, este important să avem în vedere *puritatea valorilor socio-culturale autentice* cu care se confruntă elevii, pentru asimilarea mesajului formativ, a modelului uman propriu societății noastre. Preocupările în acest sens pot porni de la sondarea lecturilor libere ale elevilor — corelate celor recomandate și analizate în clasă — insistînd asupra unor dezbateri în care elevii să-și exprime punctele de vedere și opțiunile lor privind personajele, calitățile și valorile umane preferate de ei, prețuite în mod deosebit de către elevi și în raport cu care ei aderă efectiv, adoptîndu-le ca propriu model de viață — de conduită, de manifestare și realizare umană. În acest context, se pot face și discrete corectări, atunci cînd ele se impun și mai ales este necesar să amplificăm stările psiho-afective de admirație și adeziune în raport cu valorile autentice. Modelele comportamentale prime, care pot fi asimilate spontan, latent, imitativ etc., sînt cele din mediul social ambiant imediat (familia, grupul de prieteni etc.); de aceea, este foarte importantă o supraveghere educațională discretă a acestora și o intensificare a efectelor lor formative pozitive.

9. MULTIDIMENSIONALITATEA modelului formativ, solicită luarea în considerație a tuturor laturilor lui componente. *Promovarea tuturor categoriilor de calități și valori social-umane* se poate realiza practic și prin evaluarea și prețuirea atentă (în cazul fiecărui elev) a tuturor atributelor și calităților pozitive prin care el excelează sau poate excela. Din această perspectivă, putem afirma că este important ca învățătorul, profesorul, dirigintele, să găsească realul „piedestal" valoric pe care să-l poată „înălța" pe fiecare elev ; nu putem fi de acord cu strategiile practicate cîndva, de a conferi un plus de atenție doar unor elevi — „elită", priviți doar în raport cu anumite tipuri de performanțe. Fiecare elev poate fi o valoare și poate atinge anumite calități integrabile în constelația de atribute pozitive, definitorii pentru valorile formative noi, evidențiate cu atîta pregnanță și la Forumul tinerei generații[6]. În practica proceselor educaționale se impune să acordăm o pondere sporită pentru structurarea pozitivă a idealului profesional și a autenticului model uman de afirmare și împlinire socio-profesională.

---

[6] NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la deschiderea Forumului tineretului*, Scînteia, 6 mai, 1980 (avem în vedere sistemul cuprinzător al valorilor social-umane formative relevate într-o viziune novatoare de excepțională semnificație practică pentru munca de formare a tinerei generații).

10. UN ASPECT PRACTIC IMPORTANT pe care dorim să-l relevăm este şi acela că implementarea modelului formativ nu poate fi împlinită pozitiv, dacă nu avem în vedere *diferenţierile interindividuale* fireşti. În acest sens, se impune o diversificare a conţinuturilor, a formelor şi strategiilor de acţiune educativă, evitîndu-se orice tendinţă către standardizarea sau stereotipizarea (acţiunile-şablon pot determina formalism şi pot anula unele din efectele educaţionale posibile ale unor importante direcţii de acţiune formativă).

Alt aspect semnificativ privind implementarea noului model formativ este şi cel privind modul de împlinire a unor valori educaţionale dominante ca patriotismul — insemn valoric al oricărei personalităţi autentice, viguroase — capabilă de manifestare socială matură. În acest sens, acţiunile practic-educaţionale pot cuprinde unele obiective imediate, generînd dragostea pentru cadrul social ambiant apropiat, pentru cunoaşterea şi preţuirea tradiţiilor istorice locale, începînd cu unitatea şcolară — „şcoala mea...", „cartierul meu", „oraşul meu", „satul meu..." — pînă la „ţara mea", „poporul meu" — angajînd elevii efectiv în acte de adeziune participativă.

Din aceeaşi perspectivă practică este important să pornim de la *cunoaşterea, recunoaşterea şi preţuirea tradiţiilor social-culturale locale.* În acest sens, este util ca *implementarea valorilor proprii spiritualităţii româneşti* să se realizeze plecînd de la asimilarea unor virtuţi cristalizate în tipurile de îndeletniciri proprii poporului nostru, prin asimilarea orizontului cultural-spiritual specific, ale cărui rădăcini sînt prezente în creaţiile populare. Desigur, se impune *o armonie firească între tradiţie şi modernitate,* evitînd eclectismul sau strategiile superficiale ale acţiunilor de „faţadă" ori a „vitrinelor" nesemnificative.

Astfel, vom împlini mai atent — prin întreg sistemul de acţiuni educaţionale — *idealul formativ adecvat omului viitorului, omul cetăţean, omul apt să-şi exprime în sens social-creator ansamblul său de virtuţi,* omul liber la un nou nivel calitativ, cînd el devine tot mai mult demiurg al tuturor categoriilor de valori, dar şi al propriului său destin, integrat armonios în progresul colectivităţii sociale căruia aparţine.

Perspectivele educaţionale ale pedagogiei genetice*

Departe de a fi impenetrabilă pentru cititorul nespecializat, opera psihologică a lui J. Piaget cere o cunoaştere de ansamblu şi nu pe o direcţie sau alta. Odată descoperită arhitectura logică a sistemului său, cititorul posedă şi cheia sesamică a înţelegerii totale.

Din fericire, în ultimii zece ani, a fost tradusă o cantitate semnificativă de lucrări din opera piagetiană şi în special cele care au directă legătură cu pedagogia şi psihologia educaţiei.

Autorul lucrării pe care o prezentăm, putem să spunem din capul locului, este foarte bun cunoscător al psihologiei genetice şi un investigator inteligent şi avizat al orizonturilor de implicaţii şi afirmaţii ale gîndirii piagetiene. Şi fără îndoială cele mai fertile împlementări ale psihologiei genetice sînt în demersul de-o complexitate cronică al educaţiei. „Noua educaţie — spunea J. Piaget — nu ar putea fi deci înţeleasă în procedeele şi aplicaţiile sale decît dacă vom avea grijă să realizăm în detaliu principiile ei şi să controlăm valoarea psihologică a acestor principii, cel puţin în legătură cu patru puncte :

Semnificaţia copilăriei, structura gîndirii copilului, legile dezvoltării şi mecanismele vieţii sociale a copilului" (J. Piaget, Principii de educaţie şi date psihologice, în „Psihologia şi Pedagogia" p. 134). În ultimele decenii, atît pe continentul european cît şi în America, psihologia genetică a fecundat în chipuri diferite şi cu eficienţă de intensităţi diferite, educaţia, tehnologia didactică, organizarea procesului de învăţămînt etc. Ion Negreţ observă că „domeniul este vast şi nu a fost în întregime acoperit cu aserţiuni ştiinţifice..." Dar, faţă de progresele înregistrate, nu este prea devreme (am spune noi chiar puţin cam tîrziu ! n.n.) să înfăţişăm publicului larg, într-o măsură sperăm limpede, o parte din realizări" (p.6).

Scopul lucrării deci, deşi pare modest, este nebănuit de dificil. Prezentarea noastră se vrea a fi a unui cititor care îl iubeşte pe J. Piaget, fără să-l cunoască. Şi, în funcţie de modalitatea prezentării, cunoaşterea va motiva adeziunea afectivă spontană.

Conştient desigur de arhitectonica splendidă a gîndirii psihologice piagetiene, autorul lucrării propune o configuraţie echilibrată de probleme fundamentale, care s-o reprezinte cît mai adecvat. Operaţia de restitutio in integrum pe care o efectuează I. Negreţ are patru dimensiuni. Prima priveşte sorgintea şi fundamentarea „istorică" a teoriei psihogenezei. A doua demonstrează modul de articulare a arhitecturii psihogenetice. A treia surprinde formula filozofică a gîndirii psihologice piagetiene : structuralismul genetic. În fine, cea de-a patra dimensiune oglindeşte succint dar convingător modul de implementare a psihologiei genetice în opera unor mari pedagogi ai timpului : J. S. Bruner, Galperin etc.

În demersul riguros structurat al fiecărei dimensiuni abordate, autorul confruntă date, argumente, aserţiuni existente şi posibile, poziţii filozofice, executînd cu măiestrie un dans al intelectului, în care paşii se succed cu graţie şi siguranţă, de la „Casa Giocosa" la Akademia lui Platon, de la „Colegiile păducheriei" — cum numea Erasmus şcolile Rotterdamului — la biologie, la ontologie, de la lingvistică la matematică...

Această modalitate de a prezenta un sistem de gîndire psihologică (şi ştiinţifică în genere) în toate conexiunile sale de epocă a ideilor şi în toate articulaţiile interdisciplinarităţii, permite cititorului o *determinare* a dimensiunilor valorice ale epocii, comentate şi o respiraţie culturală reconfortantă şi eficientă.

Pe lîngă aportul de cunoaştere a esenţei sistemului psihologic piagetian, autorul a oferit multiple prilejuri de percuţie a însăşi gîndirii cititorului, pe care îl invităm cu toată convingerea să recitească atent această carte interesantă şi mai mult decît agreabilă, prin intermediul căreia va avea acces deplin la cea mai prodigioasă construcţie de sistem din psihologia contemporană.

Dr. Constantin PĂUNESCU

* ION NEGREŢ, *Psihologie genetică şi educaţie,* Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică — colecţia „Ştiinţa pentru toţi", Buc., 1980, 125 p.

INTERDISCIPLINARITATEA — FACTOR DE PROGRES AL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI CONTEMPORAN

ION MÂNZAT, AURELIA TURCU
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

Interdisciplinaritatea a devenit astăzi o coordonată metodologică a cercetării științifice și tehnologice, un factor de progres al cunoașterii umane [1]. **Învățămîntul mondial se reorganizează, căutînd să promoveze interdisciplinaritatea în învățare și gîndire.** Instruirea elevilor în scopul dezvoltării gîndirii și învățării interdisciplinare presupune respingerea unei rigide compartimentări a informațiilor și operațiilor **(aici fizica, dincolo chimia, dincoace biologia etc.). Acumulate compartimentat (izolat și fără conștientizarea relațiilor), ele se asimilează compartimentat în memoria și gîndirea elevului, care le poate recunoaște și reproduce corect, dar nu le poate conecta și nici transfera în noi contexte ; în acest mod nu se poate realiza saltul de la o gîndire reproductivă la o gîndire productivă.**

1. **ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT,** în special pînă la treapta a II-a de liceu, predarea științelor se realizează **monodisciplinar :** fiecare disciplină se învață cu conceptele și legitățile proprii, fără relații cu celelalte discipline. Această situație contravine principiilor generale ale psihologiei dezvoltării și ale psihologiei educaționale : gîndirea elevului trebuie formată în etapele de evoluție naturală a intelectului (înainte de 14—15 ani) și nu după cristalizarea structurilor sale [2]. Acest punct de vedere este respins și de tehnologia didactică : fenomenele abordate de o anumită disciplină, pentru a fi înțelese (puse în relație și generalizate) de către elevi, se cer integrate în sisteme care permit abordări și din alte unghiuri decît cele impuse de o anumită disciplină ; fenomenele pe care elevii le studiază nu sînt în realitate parcelate, ci au o structură unitară, constituie ansambluri (sisteme sau totalități).

De regulă, informațiile sînt transmise elevilor în mod parcelat, prin discipline de învățămînt specializate, cu granițe rigid fixate.

Încercarea de a face legătura dintre diverse discipline științifice are loc tîrziu, în ultimele clase de liceu. Pînă în această etapă structurile intelectuale s-au constituit, gîndirea și-a format un anumit „mod de lucru" : informațiile au fost asimilate compartimentat, comunicarea s-a realizat prin intermediul unui limbaj prea specializat, netransferabil de la o disciplină la alta.

Stilul de predare interdisciplinară are o anumită LOGICĂ, care trebuie educată din timp (încă din gimnaziu). În California de exemplu, elevii de cl. VII și VIII învață după manuale concepute interdisciplinar : MATERIE-ENERGIE-VIAȚĂ, care cuprind elemente de fizică, chimie, biologie, tehnologie [3]. Considerăm că, în cadrul disciplinelor existente, **interdisciplinaritatea s-ar putea realiza prin intermediul unui mod specific de relaționare și organizare a cunoștințelor, însușirea unui LIMBAJ COMUN, a unui sistem de a gîndi și înțelege ȘTIINȚA pornind de la principiile teoriei generale a sistemelor (TGS), analizei structurale și dialecticii.**

Este cunoscut că există concepte generale cu care operează științele naturii (fizica, chimia, biologia) ca, de exemplu, SISTEM, SUBSISTEM, STRUCTURĂ, INTERACȚIUNE, RELAȚIE PARTE-ÎNTREG, RELAȚIE SISTEM-MEDIU, CAUZALITATE, PROBABILITATE, ACȚIUNE-REACȚIUNE, FUNCȚIE, RELAȚIE PROCES-LEGE etc.

Conceptele fundamentale care circulă astăzi în știință, ca cele de mai sus, au o semnificație **universală** în toate disciplinele științifice și o semnificație **specifică**, particulară pentru fiecare domeniu (de exemplu, SISTEMUL are o serie de caracteristici generale, indiferent de disciplină, dar există trăsături care deose-

besc un sistem fizic, de unul chimic sau biosistem). Prin intermediul acestor concepte, care exprimă de fapt **spiritul ştiinţei contemporane,** elevii află ce anume este comun în ştiinţele naturii, ce anume exprimă aceşti **invarianţi teoretici** pentru toate disciplinele sau pentru un grup de discipline. Aceste concepte nu devin **operaţionale :** elevul nu poate opera cu ele în interpretarea diferitelor fenomene naturale sau în degajarea legităţilor generale, nu le poate transfera de la un domeniu la altul mai puţin înrudit (din fizică în biologie), ci doar, cel mult de la un capitol la altul (al fizicii sau al biologiei).

Odată cu predarea filozofiei în clasa a XII-a se constată că aceste concepte nu au devenit instrumente operaţionale ale gîndirii. Elevii învaţă legile dialecticii, fără să li se ceară să gîndească dialectic fenomenele pe care le învaţă la fizică, chimie, istorie etc. Aceste concepte rămîn pure abstracţii dacă ele nu se transferă la interpretarea cunoştinţelor căpătate în cadrul disciplinelor de învăţămînt [4].

Prin relevarea aspectelor comune pe care un principiu le întruchipează, indiferent de domeniu, sînt clarificate şi aspectele specifice. Aşa, de exemplu, problema cauzalităţii „traversează" toate ştiinţele, avînd însă un caracter specific, imprimat de nivelul de organizare (şi de interacţiunile respective) la care se află forma de mişcare studiată de o ştiinţă sau alta [5].

Atît concepţia sistemică cît şi cea dialectică au un caracter universal şi, ca atare, permit înţelegerea relaţiilor şi unităţii dintre diversele ştiinţe, permit folosirea unui limbaj comun, independent de conţinutul concret al diferitelor discipline.

2. OBIECTIVE

2.1. Depistarea **dificultăţilor** pe care le întîmpină elevii în asimilarea informaţiilor ştiinţifice structurate conform viziunii structural-sistemice şi dialectice.

2.2. Stabilirea **metodelor de instruire** apte să dezvolte la elevi gîndirea structural-sistemică şi cauzal-probabilistă, în vederea înţelegerii caracterului interdisciplinar al conceptelor şi principiilor generale.

2.3. Stimularea **capacităţii de transfer depărtat (nespecific)** de la o disciplină la alta.

2.4. Înzestrarea gîndirii elevilor cu **operaţii** intelectuale fundamentale care favorizează abordarea interdisciplinară : analiza şi sinteza, clasificarea, sistematizarea şi ierarhizarea.

3. ETAPELE CERCETĂRII

3.1. **Etapa pretest** a avut ca scop relevarea disponibilităţilor elevilor de a înţelege şi opera cu unele concepte generale, comune mai multor discipline : SISTEM, STRUCTURĂ, INTERACŢIUNE, STARE, FENOMEN, PROCES, CAUZĂ, EFECT, LEGE, SIGUR, POSIBIL, IMPOSIBIL, ANALIZĂ, SINTEZĂ, CLASIFICARE.

3.2. **Etapa de instruire** s-a realizat printr-un ciclu de nouă lecţii experimentale predate în clasă.

3.3. **Etapa de evaluare** a constat dintr-o probă de verificare aplicată atît lotului experimental, cît şi unui lot de control.

4. **Subiecţii** au fost elevi de clasa a VII-a (62 de elevi — lot experimental şi 60 de elevi — lot de control) *.

5. PROGRAMUL EXPERIMENTAL

● **LECŢIA I** a constituit o **introducere (propedeutică)** şi a avut drept scop familiarizarea elevilor cu **conceptul de ştiinţă şi caracteristicile ei în etapa contemporană ;** li se explica faptul că în zilele noastre ştiinţa studiază fenomenele, procesele, nu în mod parcelat, ci în sisteme; că ştiinţa este astăzi orientată în principal spre cuprinderea şi explorarea sistemelor şi a interacţiunilor dintre acestea.

Toate aceste aspecte au urmărit să-i facă pe elevi să înţeleagă necesitatea abordării interdisciplinare a unor fenomene.

Tot în prima lecţie au fost definite **operaţiile de analiză şi sinteză,** explicîndu-li-se elevilor rolul acestora în cadrul ştiinţei pentru relevarea structurii, alcătuirii interne a obiectelor, fiinţelor (prin analiză) şi formarea întregului, a sistemului (prin sinteză).

● **LECŢIA A II-A** a avut ca obiectiv clarificarea conceptelor de SISTEM, INTERACŢIUNE, STRUCTURĂ. Au fost definite aceste concepte cu exemple de fizică, chimie, biologie, ecologie, tehnică etc. În cadrul lecţiei (prin întrebări şi rezolvări de probleme) s-a stabilit că : **a)** la orice nivel de organizare din univers, gîndirea ştiinţifică operează cu sisteme care au o structură ; structura internă a sistemelor se stabileşte prin analiză, iar integrarea părţilor într-un sistem prin sinteză ; **b)** întrucît ştiinţa dovedeşte că toate nivelurile de organizare a materiei prezintă organizare structurală, rezultă că structuralitatea este o însuşire universală ; **c)** teoria generală a sistemelor este corelată cu analiza structurală [6].

● **LECŢIA A III-A** a urmărit să ilustreze, printr-o schemă, **nivelurile de organizare a sistemelor.** S-a subliniat faptul că organizarea sistemelor are un caracter ierarhic. Ca rezultat al acestei ierarhii,

* Mulţumim pe această cale conducerilor Liceului „C. A. Rosetti" şi Şcolii generale nr. 122 din Bucureşti, colectivelor de cadre didactice, pentru amabilitatea şi spiritul ştiinţific cu care au contribuit la buna desfăşurare a cercetărilor.

între sisteme de diferite niveluri se stabilesc anumite relații care influențează trăsăturile fiecărui sistem, modul și sensul de acțiune al legilor caracteristice fiecărui nivel de organizare.

● **LECȚIA A IV-A** a avut ca scop demonstrarea, prin exemple de fizică, chimie, biologie, ecologie etc., a următoarelor aspecte : **a) relația de cauzalitate** ca relație fundamentală care relevă geneza fenomenelor, transformărilor, care se petrec de la formele cele mai simple de mișcare pînă la formele cele mai complexe ; s-a insistat asupra deosebirii dintre acest tip de conexiune în raport cu alte tipuri de relații ; în cadrul relației de cauzalitate s-a precizat rolul celor doi termeni ai relației **cauză-efect** și li s-a explicat elevilor **conexiunea inversă,** care demonstrează rolul activ al efectului în raport cu cauza care l-a generat, importanța deosebită a acestui tip de conexiune pentru sistemele cu autoreglare (acest rol a fost ilustrat printr-o schemă care cuprinde cunoștințe de fiziologie, familiare elevilor, dar care nu fuseseră niciodată prezentate sub această formă) ; **b)** s-a introdus și explicat conceptul de **condiții** ca factor care mediază relația cauză-efect ; **c)** s-a arătat că relațiile de cauzalitate sînt **obiective, necesare** și **universale.**

Pe tot parcursul lecției elevii au fost solicitați să descopere cauzele unor transformări din fizică, chimie, biologie, să dea exemple de sisteme autoreglabile și să explice conexiunea inversă.

● **Lecția a V-a** a avut ca obiectiv **clasificarea principalelor tipuri de relații** care se realizează între toate sistemele, domeniile, indiferent de specificul acestora ; s-a arătat că tipul de legături în care intră sistemele și elementele acestora în realitate nu se prezintă separate, ci se intercorelează în așa fel încît formează sisteme de legături [7].

S-a explicat deosebirea dintre cauzalitatea externă și cea internă, interacțiunea factorilor externi și interni în generarea sistemelor, rolul factorilor interni în automișcarea, în evoluția sistemelor.

● **Lecția a VI-a** a avut ca obiective : **a)** înțelegerea de către elevi a conceptului de **probabilitate** și a conceptelor subordonate acestuia : eveniment, sigur, posibil, imposibil ; **b)** înțelegerea **relației dintre cauzalitate și probabilitate.** Printr-o serie de probleme date spre rezolvare în clasă și acasă, elevii au fost solicitați să opereze independent și să aprofundeze conceptele explicate.

● **Lecția a VII-a** a avut ca scop înțelegerea unor **elemente de dialectică : a)** explicarea relațiilor sistem-mediu ; **b)** alternarea momentelor de echilibru și dezechilibru în relațiile sistem-mediu și consecințele acestui fenomen pentru dezvoltarea sistemelor din diferite domenii ; s-a subliniat funcția de conservare a unității și echilibrului și de restructurare a opoziției și dezechilibrului ; **c)** clasificarea tipurilor de mediu ; **d)** clasificarea tipurilor de relații sistem-mediu, subliniindu-se trăsăturile specifice, precum și cele comune.

Concluziile acestei lecții au fost : **a)** interacțiunea sistem-mediu este **universală:** există la orice nivel de dezvoltare și în orice domeniu ; **b)** sistemul, împreună cu mediul, formează un sistem complex, caracterizat prin **interacțiune** [8].

● **Lecția a VIII-a** și-a propus : **a) clasificarea principalelor tipuri de sisteme,** insistîndu-se asupra comparației dintre sistemele izolate, închise, deschise ; **b)** explicarea relațiilor dintre sisteme și subsisteme și schimbarea locului și rolului acestora în funcție de cadrul de referință.

● **Lecția a IX-a** a avut ca obiective : **a)** explicarea conceptelor de **fenomen, stare, proces, lege,** concepte cu care elevii operează foarte frecvent la numeroase discipline de învățămînt, dar pentru care nu realizează un transfer interdisciplinar (aceste concepte au adeseori, în gîndirea elevilor, o semnificație restrînsă sau eronată) ; **b)** tipurile de legi și clasificarea acestora ; **c)** diferențierea legilor de alte tipuri de interacțiuni.

6. METODA DE INSTRUIRE

Lecțiile și conținutul lor au ținut seama de rezultatele oferite de pretest, dificultățile și tipurile de erori constatate în înțelegerea și operarea interdisciplinară de către elevi cu conceptele utilizate.

Lecțiile s-au desfășurat sub formă de **teme,** care cuprindeau întrebări, exerciții și probleme de științe ale naturii — fizică, chimie, biologie (zoologie, botanică, anatomie și fiziologie, ecologie). Fiecare lecție avea prevăzute în final teme pentru acasă, care erau analizate și verificate în clasă la începutul lecției următoare. Întregul ciclu de lecții a constituit o **unitate logică.** Ele s-au desfășurat nu atît după metoda expunerii, cît mai degrabă sub o formă euristică, prin întrebări-probleme prin care elevii erau solicitați să descopere, să-și exprime punctul de vedere argumentat logic [9].

7. REZULTATE

Din analiza datelor experimentale s-au desprins următoarele constatări:

7.1. O frecvență redusă a răspunsurilor corecte și complete obținute la majoritatea conceptelor menționate și care au fost cuprinse în pretest. Apare surprinzător faptul că, deși aceste concepte au o frecvență relativ mare în manualele de fizică, chimie, biologie etc., elevii le utilizează atribuindu-le o semnificație restrînsă, adeseori empirică sau chiar greșită. În definirea conceptelor au fost re-

levate la elevi erori concretizate în : **a)** nediferențierea conceptelor date spre definire ; **b)** confundarea conceptelor cu domeniile științifice de care aparțin.

7.2. Răspunsurile elevilor dovedesc o **necunoaștere sau o cunoaștere limitată a semnificației științifice a conceptelor menționate și a legăturii dintre acestea.** Aceasta nu este consecința absenței la elevi a unor disponibilități intelectuale, ci este mai curînd efectul unor factori de natură didactică. În majoritatea cazurilor în care se operează (în manuale) cu aceste concepte, fie că biunivocitatea relațiilor dintre ele nu este clar explicată, fie că elevii sînt lăsați să intuiască singuri, mai mult sau mai puțin corect, din punct de vedere științific, aceste relații.

7.3. Operarea interdisciplinară, care constituie o cale importantă de formare a gîndirii structural-sistemice, s-a manifestat într-o măsură relativ-limitată. Transferul realizat de către elevi este, în majoritatea cazurilor, un **transfer limitat** care se efectuează între domenii foarte apropiate : matematică-fizică, fizică-chimie, chimie-biologie.

Operarea interdisciplinară precum și realizarea de către elevi a unui transfer depărtat au devenit posibile numai prin rezolvarea unui număr și a unei varietăți mari de exerciții și probleme (în clasă și acasă).

7.4. Eficiența programului experimental a fost evaluată printr-o **probă finală.** Rezultatele obținute prin aplicarea posttestului indică o diferență puternic semnificativă între cele două loturi de elevi în favoarea lotului experimental ($t = 4{,}13$ la $p < 0{,}001$). Acest rezultat general confirmă eficiența programului nostru de instruire, în ceea ce privește formarea și educarea gîndirii structural-sistemice și a gîndirii cauzale cu caracter probabilist. Un progres s-a constatat și în sporirea capacității de a opera interdisciplinar (de a realiza o relaționare corectă a conceptelor, de a face un transfer depărtat), prin diminuarea tipurilor de erori.

8. SUGESTII ȘI ÎNDRUMĂRI METODICE

Pe baza rezultatelor cercetării se pot formula unele sugestii și propuneri privind formarea gîndirii dialectice și interdisciplinare.

În metodicile destinate gimnaziului este necesar să se specifice operațiile intelectuale (analiză-sinteză, generalizarea-particularizarea, clasificarea-divizunea, sistematizarea etc.), care trebuie să se exerseze în vederea formării de **concepte integrate în sistem** și cristalizarea treptată a **sistemelor conceptuale operaționale.**

Înțelegerea caracterului structural-sistematic al obiectelor, fenomenelor și proceselor fizice, chimice, biologice etc. este dependentă de modul în care conținutul conceptual este organizat în unități logice (integrate în sisteme și subsisteme sau suprasisteme conceptuale), de modul în care profesorul îl face pe elev apt să înțeleagă organizarea ierarhică a conceptelor și legităților (intra și intersisteme)[10]. Odată cu introducerea unei discipline noi pentru elevi, profesorii (de științele naturii) trebuie să definească clar conceptul de SISTEM cu corelatele lui STRUCTURA, RELAȚIE PARTE-ÎNTREG, INTERACȚIUNE. Să le demonstreze elevilor caracterul de valoare universală a sistemului în toate științele și totodată specificitatea sa în fiecare disciplină : există multe deosebiri între un sistem fizic și unul chimic sau biologic dar, în esență, toate sînt sisteme. **Prin exerciții și probleme organizate într-o metodă de instruire prin descoperire dirijată elevii să învețe să opereze atît cu aspectele universale, cît și cu cele specifice ale conceptului de sistem.**

Elevul trebuie să descopere, mai întîi dirijat și apoi independent, **rolul interacțiunii** ca influențare reciprocă pentru organizarea (structura) sistemului. Să se demonstreze modul în care interacțiunile explică organizarea structurilor și dinamica sistemelor, să se stabilească tipurile de interacțiuni, să se explice universalitatea concomitent cu specificitatea interacțiunii. **Înțelegerea interacțiunii constituie principala bază de orientare în însușirea elementelor de dialectică materialistă și în formarea capacității de înțelegere și operare interdisciplinară.** În etapa următoare trebuie să li se explice elevilor (la fizică sau la biologie) ce este **cauzalitatea** și **conexiunea inversă** și să învețe să opereze cu aceste concepte prin rezolvări de probleme. Elevii trebuie să înțeleagă că relațiile cauzale, indiferent de domeniul de legitate, se caracterizează prin obiectivitate, necesitate, universalitate.

Un obiectiv fundamental trebuie să-l constituie **înțelegerea relației SISTEM-MEDIU la toate științele naturii.** De obicei această relație este explicată la biologie, dar este important ca elevii să opereze cu ea, și în tratarea fenomenelor fizice și chimice.

Elevilor li se vor conștientiza **criteriile de clasificare a tipurilor de sisteme** (izolate, închise, deschise) și **relația sistem-subsistem-suprasistem** în disciplina respectivă.

Fiecare profesor va urmări ca pe tot parcursul anului școlar elevii să realizeze **transferuri nespecifice (de la o disciplină la alta),** pentru a stimula învățarea structurală cu valențe interdisciplinare (de exemplu : cînd se învață la fizică conceptul de SISTEM să se facă transferul în chimie, biologie) ; să se explice cauzalitatea de tip fizic, prin transfer la cauzalitate de tip chimic și biologic etc.

Activitatea interdisciplinară este rezultatul unor necesități obiective ale evoluției cunoașterii în știință și tehnologia contemporană [11]. De aceea, învățământul actual care își orientează coordonatele de evoluție animat de promovarea spiritului contemporan al gîndirii științifice și tehnologice, are menirea să stimuleze abordarea interdisciplinară la toate nivelurile de organizare ale sistemului de învățămînt [12].

Programele, manualele, lecțiile și activitățile tehnico-productive să-și apropie tot mai mult principiul cunoașterii interdisciplinare și să orienteze activitatea de învățare spre formarea unei gîndiri structural-sistemice și cauzal-probabiliste cu valențe interdisciplinare.

BIBLIOGRAFIE

1. *Interdisciplinaritatea în știința contemporană*, București, Editura politică, 1980.
2. PIAGET, J., *Structuralismul*, București, Editura științifică, 1973.
3. *PITZ, A. SUND R., Creative Teaching of Science in the Elementary School*, Boston, Allyn Bacon, 1974.
4. MÂNZAT I., IONESCU-ZANETTI A., MUREȘANU MARIA și CARAIVAN FLORINA, *Elemente de teoria generală a sistemelor* (lecții experimentale la clasa a VIII-a), „Revista de pedagogie", nr. 1, 1980.
5. TURCU AURELIA, *Structurarea raporturilor de cauzalitate în gîndirea elevului*, „Revista de psihologie", 1980, nr. 2.
6. BERTALANFFY, L. VON, *Teoria generală a sistemelor și aplicarea ei în psihologie*, în *Cunoașterea faptului social*, București, Editura politică 1972.
7. FORRESTER, J. W., *Principiile sistemelor* (Teorie și autoinstruire programată), București, Editura tehnică, 1979.
8. MALIȚA M., (coord.)., *Sisteme în științele naturii*, București, Editura Academiei, 1979.
9. VOICU MARIA, *Condiții favorizante ale sistematizării în învățarea logică*, „Revista de psihologie", nr. 4, 1979.
10. LOWELL, W. E., *The development of hierarchisol classification skills in science*, J. of. Research in Science Teaching, vol. 17, no. 5, 1980.
11. ZADECH, A. L. POLAK, *Teoria sistemelor*, București, Editura tehnică, 1973.
12. MÂNZAT I., *Învățarea structurală* (concept și metodă), „Revista de pedagogie", nr. 12, 1979.

INTERDISCIPLINARITATEA — MODALITATE DE PERFECȚIONARE A PROCESULUI DE INVAȚAMINT

Prof. OCTAVIAN MÂNDRUȚ
cercetător științific I.C.P.P.

Conceptul de interdisciplinaritate tinde să devină o paradigmă a procesului de cunoaștere și transformare a realității. Aplicabilitatea și consecințele ce derivă din ea constituie un element obiectiv al etapei actuale de dezvoltare a științei și practicii umane. Multiple probleme, sub acest aspect, se reflectă și se răsfrîng și asupra învățămîntului.

Interdisciplinaritatea în știință, foarte larg discutată, interesează învățămîntul îndeosebi sub raportul modului în care se poate stabili un izomorfism, un „transfer", o legătură mai strînsă între caracteristicile ei în știință și învățămînt. Desigur, este important să prezentăm astfel, dincolo de discutarea diferitelor terminologii similare sau apropiate (multidisciplinaritatea, transdisciplinaritatea etc.), esența sensului de interdisciplinaritate. Pornind de la consensul actual al principalelor trăsături ale interdisciplinarității [1], se desprinde ideea că interdisciplinaritatea constituie o modalitate de integrare și sinteză a științei contemporane, realizată îndeosebi sub aspect metodologic, fiind o problemă cu finalitate și în practica științifică și umană. **Rezultată și ca reflex al diferențierii și adîncirii cunoștințelor, al apariției unor domenii de legătură,** interdisciplinaritatea constituie **în primul rînd** o încercare de a reda unitatea științei în ansamblul ei, ca reflectare a unității realității obiective.

PENTRU ÎNVĂȚĂMÎNT, CONSECINȚA ACESTEI IDEI este că interdisciplinaritatea trebuie înțeleasă ca **o modalitate importantă de a construi la elevi imaginea caracterului unitar al realității.** Totodată, interdisciplinaritatea fiind în știință o problemă preponderent metodologică sugerează că **latura metodologică** (în sensul principiilor, tehnicilor de investigație etc.) **poate constitui esența interdisciplinarității în învățămînt.**

La aceasta trebuie să adăugăm constatarea că însuși procesul de investigare a realității, de cunoaștere (în sens larg)

[1] *Interdisciplinaritatea în știința contemporană*, București, Editura politică, 1980.

are un caracter unitar, antrenînd aceleași demersuri metodologice, strategii, operații ale gîndirii etc.

Deoarece actul de cunoaștere (de învățare) este, în esență, unitar, iar realitatea obiectivă înconjurătoare este de asemenea unitară, rezultă că sensul interdisciplinarității în învățămînt este tocmai de **a promova acele laturi care favorizează dezvoltarea la elevi a unei gîndiri unitare, integratoare, a metodologiei de cercetare a realității și de a le oferi premisele înțelegerii realității ca întreg.**

Acceptînd această idee, rezultă că între obiectivele generale ale învățămîntului trebuie să fie specificate: formarea la elevi a unei metodologii de investigare a realității, dezvoltarea unei gîndiri integratoare și construirea unei imagini unitare asupra realității.

Pentru a sublinia mai bine acest sens acordat conceptului de interdisciplinaritate în învățămînt, trebuie să menționăm pe scurt unele interpretări ce nu se identifică cu esența acestui concept. Astfel, uneori sensul este redus la „corelarea" cunoștințelor, ceea ce constituie doar un aspect; de aceea, trebuie să subliniem că **interdisciplinaritatea nu înseamnă corelarea cunoștințelor între diferite obiecte de învățămînt, capitole, clase, teme, ci constituie doar o premisă, în sensul stabilirii unor legături mai bune, îndeosebi sub raportul succesiunii între diferite cunoștințe.** De asemenea, interdisciplinaritatea nu înseamnă extinderea în școală a cunoștințelor ce s-au constituit în științe „de graniță" și nici creșterea excesivă a obiectelor de învățămînt la care se atașează acestea.

Deși termenul de „interdisciplinar" este din unele puncte de vedere destul de impropriu — lăsînd să se înțeleagă sensul de „între" discipline — s-a impus în practică într-o asemenea măsură încît nu se mai poate renunța la el. **Prin „caracterul interdisciplinar al învățămîntului" trebuie să înțelegem,** în funcție de cele arătate mai sus, **un învățămînt care să creeze elevilor imaginea unității realității, să le formeze o metodologie unitară de cercetare a acestei realități și să le dezvolte o gîndire integratoare, unitară, sistemică.**

Problema este de a identifica modalitățile prin care se poate realiza în școală un proces de învățămînt de acest fel, de către orice cadru didactic și grup de elevi.

Prin prisma înțelesului de mai sus, analiza situației actuale (conținut și proces de învățămînt) sugerează cîteva constatări: caracterul unitar al predării, și într-o oarecare măsură a cunoștințelor, este mai bine realizat în învățămîntul primar; diferențierea cunoștințelor în multe discipline de învățămînt, îndeosebi în liceu, nu este compensată de o tendință de „unificare" a acestora, fapt ce duce la o fragmentare excesivă a conținuturilor; corelarea diferitelor cunoștințe — care ar constitui o premisă spre interdisciplinaritate — este realizată sub posibilitățile oferite de fiecare obiect de învățămînt; există însă și multe aspecte de necorelare sau contradicție în succesiunea cunoștințelor; procesul de învățămînt favorizează într-o măsură destul de redusă dezvoltarea unei metodologii de cercetare a realității, de achiziționare independentă a cunoștințelor și de formare a unei gîndiri globale, integratoare.

Avînd în vedere aceste elemente se desprinde constatarea că există premise în actualele conținuturi (programe și manuale) și în procesul de învățămînt care să permită realizarea unor progrese pe linia învățămîntului formativ, activ.

Problema este de a identifica modalitățile prin care se poate realiza în școală un proces de învățămînt de acest fel, de către orice cadru și grup de elevi.

În cadrul **conținutului, un învățămînt interdisciplinar poate fi promovat la nivelul planului de învățămînt** (ceea ce este foarte dificil de realizat, și într-o perspectivă mai îndepărtată), **la nivelul programelor școlare** (prin mărirea legăturilor dintre obiecte și prin formularea unor obiective instructiv-educative comune), **prin manuale și conținutul lecțiilor.** Desigur, organizarea conținutului pe unități de învățare axate pe cîte o problemă (învățămînt modular) ar rezolva și problema interdisciplinarității. Menționăm că **la nivelul programelor școlare există resurse mari de realizare a unui învățămînt cu caracter interdisciplinar;** aici se pot realiza următoarele probleme: stabilirea unor obiective comune mai multor discipline, inclusiv a obiectivelor ce rezultă din caracteristicile interdisciplinarității; corelarea mai bună a conținutului; evidențierea domeniilor izomorfe, a structurilor complementare, caracteristice diferitelor obiecte de învățămînt; creșterea ponderii laturii metodologice, de cercetare, experimentare, în însușirea conținutului.

LA NIVELUL CONȚINUTULUI LECȚIILOR, posibilitățile sînt mai mari, mai ușor de realizat, deoarece acest conținut poate fi creat (concomitent) de profesor, conform obiectivelor ce și le-a propus.

Totodată, este important să se introducă în lecție și **activități independente pentru elevi:** compararea unor imagini, realizarea unor reprezentări grafice, măsurarea unor intervale de timp diferite, rezolvarea unor probleme, exerciții ș.a.

Problemele de acest fel pot fi amplificate și diversificate în predare, iar formularea lor considerăm că nu prezintă dificultăți deosebite.

În cadrul **procesului de învățămînt,** în afară de conținutul propriu-zis, **„interdisciplinaritatea" poate fi promovată prin accentuarea laturii metodologice care să ducă la formarea unui ansamblu de principii, metode și tehnici de investigare** (cercetare) **independentă a realității** și

prin exersarea activităților intelectuale ce duc la formarea unei gîndiri unitare, sistemice.

Primul aspect presupune formarea unui sistem unitar de investigare a realității prin modalitățile proprii fiecărei discipline și prin cele „transdisciplinare" (comune mai multor discipline) alcătuit din principii și metode generale de cercetare, metode de analiză, prelucrare și interpretare a informațiilor, tehnici de experimentare (în laborator, în natură), metode de reprezentare grafică a rezultatelor. Este evident că în fiecare caz există foarte multe probleme și aspecte concrete, care sînt presupuse de domeniile respective ale realității și sînt cunoscute (și practicate, în parte) în cadrul procesului de învățămînt. Considerăm că **problema este de a identifica și ordona, într-o succesiune optimă, aceste aspecte metodologice, în cadrul fiecărui obiect de învățămînt** (lucru ce poate fi făcut de fiecare profesor), de a le corela cu ale altor obiecte de învățămînt (în echipe de profesori), și de a pune accentul, în procesul de învățămînt, pe exersarea permanentă a acestora.

In practică, aceasta se poate realiza la nivelul unităților școlare prin mai multe modalități, cum ar fi : discutarea problemei interdisciplinarității în consilii pedagogice cu temă, colaborarea în acest domeniu a profesorilor din aceeași catedră, organizarea unor lecții deschise pe teme interdisciplinare, antrenarea elevilor în cercetare ș.a.

CONSIDERĂM CĂ O SARCINĂ IMEDIATĂ ESTE aceea de a stabili un sistem interdisciplinar de activități succesive (pe clase, niveluri, în funcție de complexitatea lor și de geneza reciprocă), care să asigure în final elevilor un ansamblu metodologic de cercetare și „apropiere" a realității ; acestea se vor putea aplica la diferite discipline (conform conținutului și structurii proprii), accentuîndu-se cele comune, proprii cercetării științifice în ansamblul lor. În practica predării problema se pune de a trece accentul de la „primirea cunoștințelor ca atare", de către elevi, la „dobîndirea lor" prin investigație (directă sau mijlocită). Desigur, problemele se pun diferențiat, după marile domenii ale realității ; realitatea fizică (științele naturii), „realitatea" simbolică (matematica) și realitatea social-economică și umană.

Al doilea aspect — formarea unei gîndiri globale, integratoare, unitare, sistemice se pune în sensul cerințelor învățării structurale.[2] Astfel, aceasta presupune inițierea în structura fundamentală a unui domeniu de cunoaștere (arhitectonica științei, relațiile esențiale dintre fenomene etc), descoperirea unității dintre operație și informație, dezvoltarea capacităților de transfer nespecific, sporirea ponderii învățării „figurate" (nemijlocită de modele grafice).

Sugerăm în continuare o temă și un mod de organizare a procesului de învățămînt care să aibă atributele unei lecții cu caracter interdisciplinar : **„Măsurarea Pămîntului".**

Obiectivele lecției ar prevedea ca, după parcurgerea ei, elevii să realizeze următoarele performanțe : să folosească măsurătorile unghiulare și liniare pentru stabilirea localizării ; să ajungă la precizarea modalităților de determinare a circumferinței, volumului, suprafeței și densității Pămîntului ; să demonstreze relațiile dintre glob (ca model fizic), și Pămînt (ca obiect real) ; să descrie modalitățile de observare și măsurare a Terrei ; să demonstreze că progresele în măsurarea Terrei au contribuit la cunoașterea sa mai bună ; să utilizeze formulele matematice corespunzătoare pentru a rezolva probleme legate de măsurarea Pămîntului.

Conținutul s-ar putea centra pe următoarele **idei majore** : localizarea ajută înțelegerea fenomenelor terestre : suprafața terestră este asimilată cu o sferă ; localizarea terestră se poate realiza prin determinări cerești ; modelul Terrei ajută înțelegerea proprietăților ei ; măsurarea Terrei de la suprafață și din exterior contribuie la cunoașterea interiorului ei.

Activitățile principale pot fi, în succesiune, următoarele : studierea comparativă (pe modele grafice) a diferitelor sisteme de localizare ; identificarea avantajelor sistemului de coordonate actual (longitudine, latitudine) ; precizarea localizării diferitelor puncte de pe glob cu ajutorul coordonatelor (exerciții, colective și individuale) ; cercetarea problemelor legate de unghiurile dintre coordonate (pe modele geometrice) ; compararea latitudinii cu înălțimea stelei polare, pentru a se indentifica raportul dintre ele ; explicarea modului de stabilire a latitudinii cu ajutorul stelei polare ; demonstrarea modului de aproximare printr-o sferă a formei reale a Terrei (cu ajutorul modelelor grafice) ; explicarea și analiza analemnei ; precizarea relațiilor dintre latitudine, declinația Soarelui și timp ; măsurarea, cu elevii, a unghiurilor, suprafețelor și distanțelor pe glob ; discutarea consecințelor formei Pămîntului ; transformarea reciprocă a mărimilor între realitate (Terra) și model (Glob) ; discutarea modelului interiorului Terrei și ordinele de mărime ce îl caracterizează ; cercetarea — pe baza unor modele sugestive (fotografii, profile, grafice, hărți) — a raporturilor de mărime dintre formele reale și reprezentările lor ; desenarea unei hărți hipsometrice ; compararea a 3—4 sisteme de proiecții cartografice.

Desigur, problemele și momentele arătate mai sus se concretizează în lecție

[2] I. MÂNZAT, *Învățarea structurală*, „Revista de pedagogie", nr. 1, 1980.

într-o gamă largă de activități, mijlocite de modele grafice sugestive și însoțite de probleme simple, dar utile.

ÎN ACEST FEL SE INTEGREAZĂ aici în conținutul temei elemente de matematică, fizică, geografie, geofizică, navigație, astronomie, tehnică, în modalități didactice ce pun accentul pe latura metodologică (metode și tehnici de lucru), într-un cadru unitar, dat de unitatea problemei : măsurarea Terrei.

Desigur, gama de probleme și aspecte concrete ale interdisciplinarității este mult mai amplă, îmbinînd aceste domenii complementare : conținutul „unitar" al cunoștințelor (ca reflectare a unității fundamentale a realității), însușirea metologiei de investigare a realității și dezvoltarea gîndirii integratoare sistemice.

DIN PUBLICAȚIILE CASELOR CORPULUI DIDACTIC

Tehnica muncii intelectuale

Casele corpului didactic își propun ca, printr-un ansamblu de activități, să propage metodologii didactice eficiente, transmițînd ideile novatoare și urmărind modul în care acestea își află concretizarea în procesul de instrucție și de educație, să contribuie hotărîtor la realizarea perfecționării personalului didactic.

Conducerea Casei corpului didactic al județului TULCEA și inspectoratul școlar județean au reușit să obțină participarea unor cunoscuți oameni de știință și de cultură la programul de renovare și de modernizare a învățămîntului, de atragere a personalului didactic la diverse forme de cercetare. În acest sens, stau mărturie sesiunea științifică desfășurată în zilele de 17 și 18 noiembrie 1979 și volumul intitulat *Tehnica muncii intelectuale și metodologia cercetării științifice*, care reunește comunicările și referatele prezentate cu acest prilej. Primele trei comunicări — *Documentele de partid și de stat, îndreptar prețios în activitatea de cercetare pedagogică, bază a legării învățămîntului de cercetare și producție* de CONSTANTIN BEȘLEAGĂ, șeful secției propagandă a Comitetului județean Tulcea al Partidului Comunist Român ; *Munca intelectuală și creativitatea științifică* de prof. univ. dr. docent ing. MIHAI DRĂGĂNESCU, membru corespondent al Acad. R.S.R. ; *Concepția pedagogică a Partidului Comunist Român de perfecționare și modernizare a învățămîntului românesc* de prof. univ. dr. VASILE BUNESCU — sînt „lucrări de direcționare a efortului de cercetare întreprins atît în sistemul de învățămînt, cît și în afara lui". Prima parte, *Tehnica muncii intelectuale*, cuprinde 16 comunicări, iar a doua, *Metodologia cercetării științifice*, 18 comunicări.

Demn de remarcat este faptul că materialele prezentate, care îmbrățișează o largă arie tematică, sînt semnate atît de cunoscuți cercetători din diferite centre universitare, cît și de cadre didactice din județul Tulcea, care au dovedit, ca și în alte împrejurări, nu numai pasiune, ci și reale disponibilități pentru cercetarea științifică.

Funcționalitatea volumului este sporită prin *Bibliografia selectivă*, pe care coordonatorii — CONSTANȚA GOLEANU, ILIE ROȘIANU, NICOLAE RUSALI și DORINA STAN — au întocmit-o din dorința de a oferi celor interesați variate posibilități de documentare în problemele abordate la sesiune și prin cele cinci anexe — *Stasuri pentru uz documentar și tehnic ; Desen tehnic și semne convenționale ; Referințe bibliografice pentru brevete de invenții și alte documente similare ; Vocabular de termeni bibliografici; Lista unităților de informare și documentare și a bibliotecilor mari din R. S. România.*

Vasile TEODORESCU

Predarea geografiei și biologiei

Sub egida *Casei corpului didactic CONSTANȚA* a apărut o culegere de studii, articole și note referitoare la o serie de aspecte metodico-științifice ale predării *geografiei* și *biologiei* care sintetizează o parte a preocupărilor științifice și metodico-didactice ale unor profesori de geografie și biologie din județul Constanța, înscriindu-se pe linia unor bune tradiții locale în acest sens. Culegerea reflectă o parte a unei activități mai largi, concretizată în sesiuni de comunicări științifice, simpozioane, schimburi de experiență, vizite documentare, excursii, cercetarea geografică și biologică a orizontului local, investigarea procesului de învățămînt ș.a.

Articolele referitoare la geografie abordează probleme actuale ale cercetării orizontului apropiat (dinamica țărmului mării, patrimoniul teoretic al Dobrogei, valea Carasu ș.a.) sau aspecte metodice (predarea geografiei în licee, cercetarea orizontului local cu elevii ș.a.).

Articolele de biologie sînt consacrate cu precădere aspectelor metodico-didactice ; remarcăm aici numeroasele exemple de lecții pentru teme și capitole importante de biologie din gimnaziu și liceu.

Totodată, dar nu în ultimul rînd, rezultatele consemnate în lucrare își aduc contribuția la cunoașterea mai bună a unor aspecte ale județului, la rezolvarea unor probleme actuale ale practicii predării biologiei și geografiei în școală.

Octavian MÎNDRUȚ

Predarea matematicii

Inspectoratul școlar și Casa corpului didactic CARAȘ-SEVERIN au întocmit și supus discuției cadrelor didactice care predau matematica *Îndrumări pentru predarea matematicii la clasa a VII-a* — un proiect de organizare a materiei trimestrului al II-lea. La începutul fiecărui capitol au fost propuse obiectivele care să fie urmărite și realizate în cadrul capitolului. Conținutul prevăzut în cadrul acestor propuneri a fost structurat pe lecții, la fiecare lecție precizîndu-se atît elementele noi ce se vor comunica elevilor, cît și unele sarcini care se cer realizate. Modul în care s-a stabilit conținutul lecțiilor constituie doar o sugestie, profesorii de matematică fiind solicitați să-și aducă contribuția creatoare în preluarea critică a acestei lucrări.

S. CONSTANȚA

ORGANIZAREA ȘI DESFĂȘURAREA PRACTICII COMPACTE ÎN ATELIERUL-ȘCOALĂ CU PLAN DE PRODUCȚIE*

Ing. KARL ERWIN ULBRICH
directorul Liceului „7 Noiembrie", Sibiu

I. DESCRIEREA SISTEMULUI DE PRACTICĂ. Conducerea școlii și colectivul didactic s-au orientat în două direcții privind asigurarea unei instruiri practice cu maximum de eficiență :

1. Crearea unui atelier cu plan de producție propriu, încăpător, pentru meseriile cu cea mai mare pondere, în care să se lucreze în condițiile întreprinderilor din sector, unde vor fi repartizați absolvenții (utilaje, procese tehnologice, sortimente) și unde se asigură o îndrumare și un control competent din partea maiștrilor-instructori ai școlii.

2. Înființarea în incinta unor întreprinderi a unor ateliere sau secții, unde să-și desfășoare activitatea elevii. Aceste ateliere sau secții s-au amenajat în întreprinderile unde atelierul propriu nu poate asigura o cuprindere integrală, sau unde pentru meseriile respective atelierul școlii nu este profilat. Menționăm că aceste ateliere primesc sarcini de plan din planul întreprinderii, stabilit de comun acord cu școala, iar elevii trec prin rotație și în secțiile de producție. Astfel de ateliere s-au înființat la Întreprinderea „13 Decembrie" din Sibiu pentru meseria marochiner-blănar, mecanic de întreținere și la Întreprinderea „Steaua Roșie" — Sibiu pentru meseria confecționer-mecanic de întreținere. Atît în atelierul școlii, cît și în întreprinderi practica se desfășoară comasat în perioade compacte de minimum 3—4 săptămîni, adică întreaga perioadă afectată unui trimestru este organizată comasat.

Cu privire la **atelierele de producție proprii,** școala dispune de o astfel de bază materială, asigurîndu-se 267 locuri de muncă pe un schimb, repartizate pe meserii și procese tehnologice, astfel : o secție mașini tricotat tip lînă (72) ; o secție mașini de tricotat ciorapi și lenjerie (54) ; o secție mașini rapide de tricotat din urzeală (20) ; o secție de confecții din tricot (76) ; o secție de confecții din țesături(45).

Utilajele secțiilor de tricotat (mașini circulare sau mașini rectilinii), cît și cele din secțiile confecții îmbrăcăminte sînt cele cu care sînt dotate întreprinderile de profil și, în anumite cazuri, cu sprijinul direcției personal și învățămînt din M.I.U., atelierul se dotează în avans cu unele mașini cu care vor fi utilate unele întreprinderi, în special unitățile noi. Aprovizionarea cu materii prime se face pe bază de repartiții prin M.I.U., iar desfacerea produselor cade cu exclusivitate în atribuția școlii. Pentru anul 1980 atelierele școlii au realizat ca plan fizic 102.225 buc. tricotaje și confecții în 25 sortimente, iar valoric 2.293.000 lei, indicatorul de producție netă fiind de 900.000 lei. În anul 1981 producția netă va crește cu 150. 000 — 200. 000 lei.

Elevii sînt împărțiți pe grupe de cîte 15—18 sub îndrumarea cîte unui maistru-instructor, care, în majoritatea cazurilor au elevii în primire pe toată perioada treptei de liceu, sau duratei de școlarizare la școala profesională. Încă din anul 1960 conducerea școlii recrutează maiștri-

* Printr-o scrisoare trimisă redacției noastre, ing. Karl Erwin Ulbrich consideră „deosebit de interesant și util" articolul *Cum înfăptuim practica compactă, cum utilizăm eficient timpul destinat ei ?*, apărut în nr. 12/1980 al Revistei de pedagogie. Răspunzînd invitației redacției, autorul prezintă experiența în această direcție a Liceului „7 Noiembrie", Sibiu.

instructori din rîndurile celor mai buni absolvenți ai școlii de maiștri, care funcționează de asemenea în cadrul școlii.

Pentru asigurarea policalificării în cadrul aceleiași meserii (ex.: pentru a putea lucra atît pe mașini rectilinii, cît și pe mașini circulare de tricotat) elevii sînt rotiți periodic, respectîndu-se prin aceasta și prevederile programei școlare. În ultimul trimestru (liceu), respectiv semestru (școala profesională), se face specializarea elevilor pe grupele de utilaje pe care le deservesc în întreprinderile unde vor fi repartizați.

Maiștrii-instructori respectă normele didactice progresive stabilite în conformitate cu Instrucțiunile M.E.I., ajungînd la sfîrșitul școlarizării ca fiecare elev să îndeplinească norma de producție (cantitativă și calitativă) a unui muncitor calificat. Listele de lucrări sînt întocmite de maiștri-instructori în colaborare cu profesorii de specialitate, ținîndu-se cont de prevederile programei școlare, cît și de planul de producție.

Elevii din clasa a IX-a sau cei din anul I de la școala profesională în anumite cazuri, se repartizează pe lîngă elevii din ultimul an de studiu, care au deja formate deprinderi și cunoștințe suficiente pentru a le ajuta în deservirea mașinilor, în realizarea produselor de calitate și în încadrarea, respectiv reducerea consumurilor de materii prime și materiale.

Atelierele din întreprinderi deservite de elevi funcționează sub îndrumarea comisiei de practică în producție din care fac parte reprezentanți (maiștri-instructori) ai școlii și ai întrepinderii. Sistemul de organizare este în general cel menționat în cazul atelierelor de practică proprii cu unele deosebiri specifice întreprinderii respective (planul de producție stabilit de fabrică, aprovizionarea și desfacerea la fel, iar îndrumarea și controlul elevilor se face și de un maistru stabilit de conducerea întreprinderii, care însă participă la pregătirea metodică în cadrul școlii).

II. AVANTAJELE ȘI DEZAVANTAJELE SISTEMULUI DE PRACTICĂ.

Din experiența noastră privind aplicarea acestui sistem în raport cu repartizarea elevilor în secțiile întreprinderilor pe lîngă muncitori, au rezultat următoarele avantaje:

1. Asigură o pregătire care permite o integrare rapidă socio-profesională a absolvenților în producție. În acest sens se pot da ca exemplu rezultatele obținute în ultimii trei ani de absolvenții școlii profesionale-tricoteri și confecționeri-îmbrăcăminte.

Elevii învață meseria lucrînd efectiv, realizînd produse ca rezultat concret al muncii lor. La instructajul introductiv maistrul-instructor explică și demonstrează unele mînuiri, iar în timpul instructajului curent îndrumă și corectează elevii. În final, după terminarea celor 6 ore, trage concluzii generale și speciale privind îndeplinirea normelor cantitative și calitative și atrage atenția asupra unor greșeli constatate în timpul deservirii mașinilor.

2. În același timp cu însușirea meseriei se realizează în condiții bune și educația comunistă a elevilor, în mod deosebit unele componente ca educația moral-cetățenească, patriotică și estetică. Punctualitatea, grija deosebită pentru întreținerea locului de muncă, păstrarea ordinei și curățeniei în secție, a disciplinei de producție, predării schimbului, respectarea normelor de protecția muncii, sînt numai cîteva cerințe pe care maistrul-instructor le realizează în condiții optime, formînd obișnuințe și deprinderi în acest sens elevilor.

3. Dezvoltarea și consolidarea dragostei pentru meserie constituie un alt avantaj al instruirii în atelierele de producție sistem fabrică și comasată.

Ca dezavantaj principal se menționează dificultatea realizării unei legături între teorie și practică, dar numai la liceu, deoarece la școala profesională predarea tehnologiei meseriei se face în aceeași săptămînă în care se efectuează și practica. În unele cazuri am reușit totuși o rezolvare, în sensul unei predări generalizate și sintetizate a mai multor capitole, intrîndu-se în amănunte după efectuarea practicii comasate.

Promoția	TRICOTERI	CONFECȚ. ÎMBRĂC	Obs.
	Indicele de îndeplinirea normelor %	Indicele de îndeplinirea normelor %	
1976	101,14	101,14	Aceste date sînt luate din studiile priv. integr. absolv. întocmite de școală în colab. cu întrepr. respect.
1977	106,70	102,20	
1978	105,30	103,40	
1979	101,80	102,50	

III. FACTORII CARE CONDIȚIONEAZĂ BUNA DESFĂȘURARE A SISTEMULUI DE PRACTICĂ

O primă problemă este utilarea atelierului-școală, pentru a se asigura realizarea unui flux tehnologic integrat, încît elevii să-și poată însuși deprinderile practice în mod treptat. În acest sens, pe lîngă utilajele de bază ne-am preocupat ca atelierul să fie înzestrat cu aparatură de control și verificare a principalelor caracteristici fizico-mecanice ale firelor și ale tricoturilor de care depinde în mod hotărîtor calitatea produselor.

Utilajele cu care este dotat atelierul-școală trebuie să corespundă exigențelor actuale din punct de vedere al gradului de mecanizare și automatizare și să fie suficiente pentru a asigura condiții de muncă elevilor școlarizați la fiecare meserie. Nivelul tehnic ridicat al utilajelor are o deosebită importanță în formarea deprinderilor profesionale, deoarece se elimină interferențele și se micșorează folosirea elementelor de transfer în momentul trecerii elevului în situația de muncitor calificat în întreprindere. În scopul cunoașterii de către elevi a capacității maxime de producție a utilajului este necesar ca, la fiecare loc de muncă să se afișeze producția teoretică și norma de producție ce trebuie s-o realizeze ei. În felul acesta elevul va avea întotdeauna elementul de comparație a capacității sale de deservire.

Cu privire la stabilirea sarcinilor de producție, problemă deosebit de complexă, menționăm că ea necesită o cunoaștere amănunțită, prealabilă a programelor școlare, a posibilităților de aprovizionare, a specificului producției din întreprinderile unde vor fi repartizați absolvenții școlii și a condițiilor de desfacere a produselor. De asemenea, trebuie să se țină seama de capacitatea utilajelor și de normele didactice stabilite pentru fiecare etapă de pregătire practică.

Din experiența activității atelierului nostru am putut desprinde concluzia că alegerea sortimentelor de produse constituie cheia realizării tuturor sarcinilor. La stabilirea sarcinilor de producție s-a pornit de la desfacerea produselor, de la prospectarea pieței. În acest scop, colectivul atelierului-școală are și sarcina de a executa produse pentru prezentare, într-o gamă variată, pe care le oferim unităților comerciale în vederea alegerii și stabilirii produselor solicitate de consumatori. Pe baza înțelegerii între furnizor și beneficiar se analizează care din produse se pot executa cu minimum de cheltuieli, în ce măsură se realizează cerințele programelor școlare prin executarea lor și care este capacitatea de producție a atelierului. Se efectuează apoi celelalte operațiuni de aprovizionare cu materie primă și materiale auxiliare.

Urmărirea producției elevului constituie o preocupare permanentă și deosebit de importantă a maiștrilor-instructori din cadrul atelierului-școală. Astfel, modul de realizare a sarcinilor de producție este urmărit individual de către maistrul-instructor prin prisma normei didactice progresive și a criteriilor calitative stabilite. În acest scop, se înregistrează producția realizată, apreciindu-se calitatea și eventualul calificativ, completîndu-se fișa individuală de urmărire a producției.

Cu ocazia analizelor lunare de îndeplinire a planului de producție, efectuate de conducerea școlii, se stabilesc o serie de sarcini și măsuri menite să îmbunătățească activitatea atelierului-școală pe linia realizării ritmice a tuturor indicatorilor și a corelării cu prevederile programelor școlare. Trimestrial și anual se raportează forului tutelar realizarea următorilor indicatori, plan fizic, plan valoric și plan beneficii. Datele astfel culese permit, pe lîngă informațiile de producție și urmărirea individuală, evoluțională a însușirii deprinderii lor profesionale de către elevi.

Ținem să subliniem și alte aspecte ale practicii în atelierul-școală cu plan de producție. Astfel, se pot realiza integral și eficient etapele lecției practice (instructajul introductiv curent și de încheiere), de asemenea elevii au posibilitatea să execute exerciții de corectare atunci cînd e cazul, se realizează urmărirea individuală a procesului de formare a deprinderilor, studierea elevului în complexul muncii individuale, o mai eficientă legătură dintre instrucție și educație etc.

Toate acestea pledează în favoarea ideii că, în condițiile actuale, desfășurarea practicii în atelierul-școală cu plan de producție este evident cel mai corespunzător și eficace mijloc de pregătire a viitorilor muncitori calificați, permițînd o integrare profesională rapidă a absolvenților. De asemenea, din cele arătate mai rezultă evident și pregătirea foarte bună (profesional-științifică și metodico-pedagogică), pe care trebuie să o posede maistrul-instructor — factor de bază care condiționează buna desfășurare a instruirii practice.

IV. SE MAI POATE APRECIA CĂ SISTEMUL DE PRACTICĂ DESCRIS

și aplicat de peste 16 ani în școala noastră, aduce un plus de eficiență privind predarea disciplinelor fundamentale și tehnice, prin aceea că se reduce la minimum frecvența întreruperilor permițînd o acumulare și o consolidare continuă a cunoștințelor predate. Cu toate că realizarea unei concordanțe între teorie și practică este greu de realizat, totuși, comparativ cu practica în întreprinderi, pe secții pe lîngă muncitor, sistemul de instruire practică în ateliere proprii cu plan de producție sau în ateliere-școală din incinta întreprinderilor, răspunde pe deplin cerințelor moderne ale unui învățămînt eficient.

INTERPRETAREA — OBIECTIV FORMATIV ȘI PROCEDEU METODIC EFICIENT

Prof. dr. ELENA JOIȚA
Craiova

Deși „Dicționarul de pedagogie" [5] înregistrează interpretarea ca un procedeu metodic al comentării, totuși literatura pedagogică nu o dezvoltă suficient, față de unele metodici (literatura română), care o recomandă insistent.

Pedagogic, interpretarea conduce la o explicare critică, proprie a unei idei, text etc., dezvăluindu-le sensul, semnificația. Fără a spune că este un procedeu nou, actualitatea sa este mai mult decît evidentă, în contextul învățămîntului formativ, indiferent de disciplină, în forme adecvate vîrstei.

Deși neclarificată încă, totuși găsim interpretarea ca procedeu al expunerii [2] sau al muncii cu cartea [2 ; 7], ca „lectură comentată" sau „cititul critic" [1]. În esență însă, considerăm că interpretarea este un procedeu al învățării prin cercetare, prin descoperire, al rezolvării de probleme (situații-problemă), deci aparține sistemului metodologic necesar învățării active.

Baza ei psihologică este asociată cunoașterii, ca formă superioară de înțelegere, parcurgînd drumul de la orientarea globală, prin înțelegeri fragmentare, la restructurarea personală a modului de integrare a ideilor [6]. Dar această reașezare critică, evaluativă este realizabilă, dacă operațiile gîndirii au devenit obiective formative, încă de timpuriu [3].

PRIVITĂ DIN PERSPECTIVA ÎNVĂȚĂRII EFICIENTE, interpretarea o putem aborda ca un procedeu metodic activ, dar dacă esențial este să „știm să continuăm învățarea" [1], atunci ea însăși devine obiectiv formativ. Ceea ce și găsim în taxonomia lui Bloom [4] ca obiectiv parțial al înțelegerii, ce echivalează cu prezentarea materialului fie într-o alcătuire sau ordine diferită, fie dintr-un punct de vedere nou, sau — operațional — însumînd : a reorganiza, a reașeza, a explica, a diferenția, a demonstra, a caracteriza, a concluziona etc.

Astfel, dubla postură a interpretării considerăm că necesită o cercetare mai atentă în didactică. Studii de metodica predării literaturii române indică cu insistență comentariul literar, dar văzut mai mult în corelare cu specificul criticii, al analizei literare, de unde variate opinii asupra gradului de corelare. Or, tocmai aspectul psihopedagogic este lăsat în plan secund, din care motiv discuțiile și indicațiile metodice se dau la acest nivel, omițîndu-se tocmai procedeele intermediare ale formării pentru comentariu, între care, în primul rînd, interpretarea structurilor de bază ale textului, pe „pași", pentru descifrarea sensului progresiv. Este argumentul pentru care considerăm că acest obiectiv și procedeu trebuie planificat și utilizat încă din primele clase [3], pentru a se ajunge la maturizarea necesară în liceu. Mai mult, în condițiile generalizării învățămîntului, fiecare elev, după posibilitățile sale, poate și trebuie să realizeze obiectivul „înțelegerii", dar să posede și procedeul corespunzător. Și constatăm că el este cu atît mai util pentru acei elevi „slabi" sau „mediocri".

Experimentul pedagogic a avut în vedere două clase gimnaziale, a VI-a (40 elevi) și a VIII-a (30 elevi), de nivel mediocru, aparținînd unei școli nou înființate în cartier — Școala generală nr. 33 Craiova —, pe întreaga durată a trimestrului al III-lea, 1979/1980, cîte două ore consecutive săptămînal, conform organizării tematice a programelor. Dubla ipostază a interpretării a impus utilizarea progresivă a procedeului, în funcție de nivelul anterior constatat la fiecare clasă, într-un sistem de texte variate, la literatura română, apelînd la evaluarea con-

tinuă, formativă. Desigur, timpul afectat este o unitate relativă, dar tocmai progresele realizate confirmă ipoteza. De aceea, chiar prezentarea „cursivă" a experimentului reprezintă însăşi modalitatea de utilizare a procedeului vizat, cît şi planificarea sa ca obiectiv formativ.

CONSIDERENTUL DE LA CARE AM PORNIT a fost acela că elevii pot să interpreteze într-o primă formă, relativ explicit, prin compuneri, la această vîrstă, în baza acumulărilor anterioare. La clasa a VI-a, povestirea „Hultanul" (M. Sadoveanu) reactualizează clar deprinderile elevilor de a surprinde structurile textului, dar mai puţin explicarea faptelor, reorganizarea lor, corelarea cu fapte similare. Frămîntările eroului povestirii (sensul lecturii) au putut fi evidenţiate prin munca independentă pe text, în clasă, dacă am recurs la reactualizarea experienţei afective (întîmplări din copilărie), a celei cognitive (lecturi pe aceeaşi temă) şi estetice (I. Creangă şi redarea copilăriei). De asemenea, textul a fost parcurs în prealabil de elevi, pentru orientarea globală. Nu numai că s-a insistat pe găsirea faptelor revelatoare, dar explicarea lor prin comparaţie, reordonarea lor au ajutat elevii în rezolvarea temei date: „Alcătuiţi o compunere în care să redaţi o întîmplare din copilăria voastră, avînd ca model povestirea analizată" (L.p.I). Analiza lucrărilor a evidenţiat: utilizarea unui titlu asemănător (2), precizarea momentului declanşator (10), a frămîntărilor identice, deşi alte cauze (16), utilizarea altui model (2), narrarea simplă, fără surprinderea sensului (8), încercarea de a utiliza imagini artistice asemănătoare (7), redarea unor întîmplări nesemnificative (5).

Elevii au cunoscut aceste rezultate (apreciate calitativ şi cantitativ, de fiecare dată), dialogînd asupra necesităţii interpretării faptelor, a posibilităţilor, despre baza necesară, despre felul expunerii.

„Pasul" următor a fost prilejuit de lectura „Soldatul necunoscut" (D. R. Popescu), similar parcursă: orientarea globală asupra textului anterior lecţiei, apoi precizarea structurilor şi interpretarea lor, conform modelului dat. În baza premiselor create, situaţia-problematică finală creată a făcut apel la propria atitudine, ca alt element necesar interpretării: „Dacă aţi fi voi în locul acelui soldat necunoscut, ce aţi gîndi despre ţară, despre felul cum s-o apărăţi, dacă puteţi fi numiţi eroi şi sta alături de el?" (L.p. II).

Am reţinut ca reprezentative, pentru acest element al interpretării:

„Ţara e pămîntul nostru care trebuie apărat cu preţul vieţii, e pămîntul pe care m-am născut, pe care am trăit şi care nu trebuie să fie cotropit de duşmani... La nevoie, şi noi, tînăra generaţie a ţării, vom fi gata pentru ţară şi vom sări la nevoie-n apă, la nevoie-n foc. Dacă toate acestea se vor întîmpla, noi, împreună cu toţi care îşi dau viaţa pentru ţară, ne vom numi eroi" (BM).

„Noi, tinerii de astăzi, care ne-am născut sub cerul senin al României, cunoaştem doar din cărţile de istorie şi din povestirile părinţilor şi bunicilor noştri războiul... Noi, pionierii de astăzi, uteciştii de mîine şi viitorii comunişti, putem fi alături de soldatul necunoscut. Ne putem numi eroi, chiar dacă în locul armei vom ţine în mînă mistria, ciocanul, eprubeta, secera sau creionul" (T.P.).

„...poate am gîndi că ţara trebuie apărată de cineva şi că ea nu poate fi apărată decît de cei tineri... îndrumaţi de cei bătrîni... Am putea fi numiţi eroi... numai dacă am face cîteva fapte demne de acest prestigiu" (C.N.).

„...aş crede că ţara îmi va fi recunoscătoare, pentru că aş fi depus toate forţele pentru apărarea ei, a gliei strămoşeşti, cum au luptat şi străbunii noştri" (N.I.).

„Întrebarea pusă îmi place şi de aceea comportarea mea va fi ca cea a soldatului necunoscut. Cum ţara este un cuvînt scump pentru mine, n-aş putea să nu mi-o apăr ca orice patriot înflăcărat... Sînt încă mic şi nu am avut ocazia să-mi dovedesc eroismul..." (F.G.).

„...Da, noi ne putem numi eroi într-un singur fel — prin învăţătură, disciplină..." P.I.).

Procesul s-a continuat şi aprofundat, folosind tehnica comparaţiei, analogiei şi diferenţierii, ca elemente necesare interpretării. La lecţia „Creşte o Românie nouă" (E. Barbu), orientarea globală s-a făcut concomitent cu revederea lecturilor studiate pe aceeaşi temă. Astfel, după evidenţierea structurilor textului, a fost posibil un dialog bazat pe comparaţia „România ieri — România azi". Am considerat că această pregătire este deosebit de utilă pentru înţelegerea sensului lecturii date şi afirmarea propriei opinii, mai ales în cazul unei structuri — realizarea artistică, deşi şi lecţiile precedente au oferit prilejul. Exerciţiul oral a fost întărit şi de tema prezentă în manual „Un şantier în plină activitate", în aşa fel încît a urmat munca independentă: „Încercaţi descrierea României, folosind lecturile «Ardealul» de N. Bălcescu şi «Creşte o Românie nouă» de E. Barbu" (L.p.III). Deşi mai complexă acum această problemă, totuşi notarea lucrărilor (Tabelul 1) a evidenţiat deja un progres pentru elevii slabi.

După etapa înţelegerii şi interpretării fragmentare, parcursă pînă acum, integrarea proprie a tuturor ideilor textului a devenit mai dificilă, prin dominarea încă a gîndirii concrete. Din acest motiv, un text unitar este potrivit iniţierii şi acest prilej a fost oferit de programă, prin poezia „Belşug" de L. Blaga, deşi este considerată ca fiind „grea" pentru această clasă, tocmai datorită înţelegerii sensului.

Am constatat că nu personificarea, ca procedeu artistic, a fost „greu" înţeleasă, ci interpretarea „unei poezii", deşi scurtă. Situaţia a fost uşurată de reactualizarea procedeelor necesare interpretării, de pregătirea afectivă, de reactualizarea rolului imaginilor artistice, de afirmarea atitudinii. Toate acestea s-au concretizat apoi în tehnica folosită după citirea model: „Spune primul gînd", în scris. Încercările elevilor au cuprins gama variată a răspunsurilor, de la „Este vorba despre un cireş bogat, care...", pînă la „Cireşul

poate fi un om harnic, care...", sau „Cireşul poate fi ţara noastră, la care...".

Fructificînd deprinderea de a face analogii, problema „Cine poate fi cireşul" a găsit o multitudine de răspunsuri concrete, de la elevul... pînă la omul muncitor, creator, poetul însuşi. Analog cireşului şi „belşugul" a fost găsit în grădină, în Bărăgan, în păduri, în subsol, în magazine, în librării, în catalog... în sufletul omului muncitor, creator.

Circulaţia liberă a ideilor, productivitatea gîndirii fiecărui elev a continuat şi asupra „duşmanilor" posibili, prilej cu care elevii şi-au manifestat atitudinea şi au încercat şi căutarea mijloacelor de combatere: munca, lupta, discuţia, ajutorul, indiferenţa, manifestarea superiorităţii etc. Astfel, s-a ajuns la înţelegerea atitudinii bogatului cireş în faţa duşmanilor şi la compararea sensului rezultat cu cel al baladei „Miorița".

MUNCA INDEPENDENTĂ DE CONCRETIZARE A ACESTEI PREGĂTIRI a fost formulată acum chiar direct: „Încercaţi să interpretaţi ideea biruinţei cireşului" (L. p. IV). Faţă de prima interpretare cerută (după „Hultanul"), au apărut elemente noi: enunţarea în formă proprie a ideii (15), căutarea sensului metaforei (8), explicarea versurilor finale semnificative (7), asocierea biruinţei cireşului cu aspiraţia omului (6), compararea cu „Miorița" (6), angajamentul personal în muncă (2), dezvoltarea sensului belşugului (2), compararea cu sensul unor proverbe (1), redarea simplă a povestirii (16). Remarcăm şi o încercare de recompunere a poeziei, ca şi paralela cu o poezie populară, cu aceeaşi idee.

Pentru consolidare, procedeele folosite, etapele, evaluarea şi stimularea continuă a elevilor au fost reluate şi amplificate în lecturile următoare (3).

Am constatat că formarea pentru şi prin interpretare nu se poate realiza decît dacă urmărim procesul continuu, progresiv şi variat, dacă finalizăm fiecare pas, dacă elevul cunoaşte mereu saltul realizat şi este stimulat.

Astfel, produsele activităţii lor au fost de fiecare dată notate şi apreciate. Prezentarea rezultatelor (Tabelul 1) o considerăm edificatoare pentru demonstrarea ipotezei, chiar pe un termen relativ scurt şi la o clasă mediocră.

Progresul lent îl explicăm prin elementul metodic nou introdus, persistenţa deprinderilor de „povestire", de copiere a notiţelor, chiar de neefectuare a temei. Deplasarea curbei către „mijlociu" şi angajarea unui număr crescînd de elevi în manifestarea proprie denotă eficienţa procedeului, asociat cu evaluarea şi stimularea continuă a elevilor, în sens formativ, deci şi posibilitatea realizării interpretării ca obiectiv.

PENTRU EDIFICARE, experimentul a cuprins şi clasa a VIII-a, concomitent şi comparativ, deşi se consideră că nivelul realizat acum este superior, prin cîştigul de pregătire şi maturizare.

Prima compunere „Munca — izvor al împlinirilor noastre" (L.p.I), cuprinsă în manual, sintetiza cîteva lecturi parcurse în trimestrul anterior. Fără a da indicaţii noi, decît elucidarea noţiunii de muncă, am reţinut: încercarea de depăşire a celor făcute în clasă (3), încercarea de prelucrare a tezelor despre muncă (7), folosirea proverbelor date în manual (11), prelucrarea proprie a realizării artistice (2), încercarea de prezentare la persoana întîi (4), copierea ideilor din clasă, fără ilustrare (17), povestirea lecturilor (8), încercări de actualizare (3), comparaţii trecut-prezent (2), utilizarea şi a altor lecturi (2), încercări originale de interpretare (1).

Discutarea rezultatelor a evidenţiat concepţia că „a interpreta înseamnă a povesti" sau „comentariul trebuie dictat de profesor, fiind greu". Din acest motiv, am considerat că — şi în situaţia dată — pregătirea pentru şi prin interpretare este esenţială, utilizînd ca tehnici: reactualizarea continuă a experienţei cognitive-

Tabelul 1

Note	4	5	6	7	8	9	10	Media	Nu au răspuns
Media trim. II	—	42,5%	20%	10%	17,5%	10%	—	6,32	—
L.p.I	10%	20%	20%	7,5%	2,5%	—	2,5%	5,72	15
L.p.II	5%	17,5%	12,5%	22,5%	10%	7,5%	2,5%	6,61	9
L.p.III	—	17,5%	30%	17,5%	10%	2,5%	2,5%	6,47	8
L.p.IV	12,5%	25%	22,5%	20%	10%	5%	2,5%	6,48	2
Media trim. III	2,5%	35%	20%	15%	22,5%	2,5%		6,35	—

afective-estetice, compararea lecturilor prin schimbarea criteriilor, parcurgerea anterioară a lecturilor, apelul la munca independentă cu rezolvarea de sarcini divergente, evaluarea formativă.

Chiar la textul următor: „Mări sub pustiuri" (D. R. Popescu), text încărcat de semnificații, interpretarea a fost solicitată intens, după parcurgerea pașilor inițiali, prin rezolvarea unor probleme:

— Ce vă pot spune, comparativ: primele fraze din text, moto-ul, citatul din chenar, prima poezie din manual „Istorie" de I. Brad, nuvela „La Vulturi" de G. Galaction, primele gînduri asupra lecturii de față, parcursă acasă?
— De ce credeți că plasează autorul ideea chiar în primele rînduri; încercați și o comparație cu sfîrșitul nuvelei;
— Cum argumentați titlul?;
— Parcurgînd din nou textul, care sînt „pustiurile"? Dar „mările"?;
— Cum argumentați acum titlul? Comparați cu pasajul de la pg. 141;
— Cît ilustrează atitudinea personajelor ideea nuvelei? Dar realizarea artistică? Ce sfîrșit ați fi dat voi și de ce?

Problemele s-au rezolvat prin dialog, alternînd cu munca independentă cu textul, în clasă. Și, deși atenția a fost îndreptată către înțelegerea sensului nuvelei, cu ajutorul planului problematizat, pe schema structurilor textului, cu tehnici variate, totuși „comentariile" (am menținut termenul cunoscut) finale cu greu s-au desprins de modelul analizei literare tipice (L.p.II). Structural, am remarcat: enunțarea datelor biografice din manual (15), enunțarea temei și ideii (15), povestirea detaliată a conținutului (6), reținerea faptelor semnificative (8), caracterizarea generală a personajelor (5), caracterizarea personajelor prin faptele lor (7), eroul — ca model contemporan (2), enumerarea procedeelor artistice (7), semnificația titlului (7), prezentarea generală a nuvelei (5), indicarea altui sfîrșit (2), compararea cu alte opere (2), ecoul propriu (1).

Semnificativ este și faptul că 8 elevi nu au rezolvat tema, deoarece „nu au mai făcut așa". Desigur, evaluarea și precizarea tehnicilor în raport cu tehnicile anterioare au ocupat un spațiu mai mare, tocmai pentru sporirea eficienței comentariului sau analizei literare, mai ales că interpretarea este un obiectiv formativ ce trebuie finalizat la încheierea învățămîntului gimnazial.

Astfel, parcurgerea lecturii „Comunistului" (N. Labiș) a evidențiat un progres sensibil, dacă interpretarea a fost din nou condiționată și de stimularea problematizată, de corelarea cu poezii similare din „Codul principiilor și normelor muncii și vieții comuniștilor". De astă dată, problemele au fost formulate și de elevii înșiși, pentru activizare, după modelul lecției anterioare, sub forma autochestionării sau a chestionării reciproce, tehnică devenită frecventă apoi. Deși lectura vizată este o poezie, totuși, tema dată: „A reușit N. Labiș să pătrundă în cămara ascunsă a comunistului?" (L.p.III) a evidențiat creșterea elementelor de interpretare proprie: precizarea ideii (17), reținerea unor trăsături ale comunistului și interpretarea versurilor corespunzătoare (8), elemente biografice raportate la sensul poeziei (16), ordonarea trăsăturilor și sublinierea actualității lor (12), compararea procedeelor artistice (8), ecoul personal (7).

Acțiunea a continuat cu combinarea tehnicilor necesare interpretării, cu stimularea elevilor în afirmare, dar am sesizat că sensul unei poezii este încă dificil de interpretat, dacă nu se recurge la elementul concret, la analogii. Poezia „Astfel" (M. Sorescu), deși scurtă, nu a fost suficient de bine interpretată de elevi, de la început, în baza modelului anterior (L.p.IV), decît după reluarea și analiza fiecărui vers.

Sintetizarea rezultatelor obținute (Tabelul 2) și la această clasă ilustrează valoarea interpretării ca obiectiv și procedeu, pentru succesul școlar:

Tabelul 2

Note	4	5	6	7	8	9	10	Media	Nu au răspuns
Media trim. II	—	33,3%	16,6%	13,3%	13,3%	16,6%	6,6%	6,83	—
L.p.I.	10%	16,6%	40%	13,3%	10%	10%		6,60	—
L.p.II	20%	6,6%	6,6%	16,6%	6,6%	10%	6,6%	,50	8
L.p.III	10%	13,3%	26,6%	6,6%	23,6%	10%	6,6%	6,79	1
L.p.IV	10%	6,6%	20%	16,6%	16,6%	6,6%	6,6%	6,84	5
Media trim. III	—	26,6%	23,3%	13,3%	20%	10%	6,6%	6,83	—

Concluzii

1. Interpretarea textului (literar) este un procedeu de înțelegere a acestuia; observabilă și evaluată continuu devine și scop formativ, important pentru învățămîntul gimnazial. Dar fixarea sa ca obiectiv și folosirea ca procedeu cer alte sarcini și tehnici parțiale: organizarea pe unități de instruire, predominarea învățării prin cercetare, activizarea variată a elevilor, corelarea cu experiența multiplă anterioară, afirmarea atitudinii, evaluarea formativă.

2. Analiza comparativă a rezultatelor calitative și cantitative confirmă supoziția nu numai că este o sarcină de realizat, dar și că interpretarea este o cale de bază, primară a înțelegerii, deci cu atît mai utilă pentru prevenirea insuccesului școlar sau pentru recuperarea rămînerilor în urmă. Și acestea datorită „pașilor" avuți în vedere: comparării, diferențierii sau analogiei, explicării faptelor, reordonării ideilor, varierii criteriilor de apreciere.

În cazul elevilor „buni", observăm aici un transfer specific puternic pe linia informativului, ceea ce solicită intervenție în continuare, pentru modificarea atitudinii lor.

3. Dacă elevul din gimnaziu trebuie să posede tehnicile unei lecturi eficiente, ca primi pași ai cercetării științifice, atunci am constatat că procesul implicat este un proces continuu, progresiv, pornind de la orientarea globală în text, cu formularea primelor impresii, cu reținerea aspectelor importante, compararea cu alte lecturi, rezolvarea de probleme variate pe marginea structurilor textului, reintegrarea apoi într-o sinteză parțială sau generală, dar personală.

4. Concepute ca instrumente, manualele vizate oferă — prin teme, exerciții — sugestii în formarea pentru și prin interpretare, dar există și posibilitatea perfecționării lor, dacă se respectă criteriul psihopedagogic, în primul rînd, unele din posibilități fiind tocmai exemplele date mai sus.

BIBLIOGRAFIE

1. BRUNER J., *Pentru o teorie a instruirii*, trad. București, E.D.P., 1970.
2. CERGHIT I., *Metode de învățămînt*, București, E.D.P., 1976.
3. JOIȚA EL., *Dezvoltarea la elevi a spiritului științific*, „Revista de pedagogie", 1979, nr. 9.
4. LANDSHEERE, V. DE și G. DE, *Definirea obiectivelor educației*, trad. București, E.D.P., 1979.
5. M.E.I. — I.C.P.P., *Dicționar de pedagogie*, București, E.D.P., 1979.
6. POPESCU-NEVEANU P., *Dicționar de psihologie*, București, Ed. Albatros, 1978.
7. ȚOPA, I. (coord.), *Metode și tehnici de muncă intelectuală*, București, E.D.P., 1979.

ADECVAREA TEHNICILOR DE PREDARE A MATEMATICII LA RITMURILE DE ÎNVĂȚARE ALE ELEVILOR

Prof. VIORICA CÂRBUNARU,
prof. CONSTANTIN CÂRBUNARU
Școala generală nr. 122, București

Lecția tradițională de simplă predare și ascultare la tablă are o conexiune inversă lipsită de multe date cu privire la măsura eficienței muncii noastre. Pentru ameliorarea acestei situații tehnicile, metodele de predare, de transmitere a informațiilor matematice, de muncă intelectuală, întreaga strategie didactică trebuie cu necesitate acută adaptate la condițiile învățămîntului de masă ținînd seama în primul rînd de ritmurile de învățare, diferite, ale elevilor în clasă sau acasă, și cît de mult se poate obține prin învățarea independentă, individuală sau în grup.

Toate acestea sînt necesare dar nu și suficiente. Pentru a avea eficiența propusă

profesorul va ţine seamă de faptul că fiecare lecţie devine un proiect, o variantă de cercetare experimentală cu o ipoteză sau mai multe, şi care se realizează printr-un complex de tehnici didactice.

Vom încerca, în cele ce urmează, să arătăm un mod de proiectare a însuşirii unor noţiuni de matematică într-un sistem nu de predare efectivă, ci de angajare a elevilor în învăţare prin muncă independentă, de stimulare a autocontrolului şi de participare activă a lor în procesul de desfăşurare a lecţiei, precum şi procedee folosite în adaptarea metodelor la ritmurile de învăţare ale elevilor. Vom insista mai mult pe conţinutul ce trebuie fixat, care dorim să vizeze accesibilitatea noţiunilor respective şi pe posibilitatea de a se şti în orice moment ce şi cît este posibil să se transmită şi ce şi cît s-a însuşit. Ne vom referi, de exemplu, la tema pentru gimnaziu :

Descompunerea unui polinom în factori

Pentru proiectarea acestei teme, evident, este firesc să se consulte programa de matematică, manualele, publicaţiile ştiinţifice şi metodice, culegerile de probleme etc. Constatăm că în programă tema este prevăzută atît la clasa a VI-a cît şi la clasele a VII-a şi a VIII-a şi deducem că ea nu se epuizează o singură dată, ci este eşalonată sistematic în contextul a noi noţiuni. În stabilirea metodologiei de lucru profesorul trebuie să aibă ca punct de plecare recomandarea notei explicative a programei de a începe orice noţiune, la orice vîrstă, cu exemplele cele mai simple, şi numai după ce au fost însuşite acestea să se treacă la gradul următor de dificultate".

ORA I. Scopul : **reactualizarea cunoştinţelor dobîndite în clasa a VI-a privind noţiunea simplă de factor comun.** După ce s-a discutat tema avută acasă este necesar să se facă legătura cu cunoştinţele anterioare care vor anticipa descompunerea în factori primi prin metoda factorului comun. Vom începe cu calcularea următoarelor înmulţiri : $2(x+y)$; $3(x+y)$; $a(x+y)$; $2(x-y)$; $3(x-y)$; $a(x-y)$; $3(x+y)$; $2(x+y-z)$; $a(x+y+z)$; $b(x-a+z)$; $(x-a).a$; $(x+y-2).a$. Acestea se pot prezenta prin scriere pe tablă sau pe o planşă, sau pe o folie proiectată la retroproector şi sînt date ca muncă independentă întregii clase. Profesorul, în timp ce elevii lucrează, controlează şi îndrumă pe unii din ei, eventual îşi consemnează sau reţine unele greşeli tipice pe care le constată ; va pune note la cei care au terminat primii sau la cei pe care i-a urmărit în mod special.

Înainte de a cere de la elevi răspunsurile la sarcina dată va supune discuţiei întregii clase greşelile găsite. [Se pot întîlni greşeli semnificative de felul următor : $2(x+y)=2x+y$, $3(x+y+z)=3x+3y$ etc.] După aceasta se pun de acord rezultatele corecte. Odată obţinute egalităţile $2(x+y)=2x+2y$; $3(x+y)=3x+3y$ etc., vom cere elevilor sau vom sublinia noi faptul că relaţia de egalitate este o relaţie simetrică. Un elev va scrie la tablă pentru prima egalitate ce înseamnă aceasta, altul pentru a doua, altul pentru a treia în aşa fel încît pe tablă să avem egalităţile următoare : $2x+2y=2(x+y)$; $3x+3y=3(x++y)$; $ax+ay=a(x+y)$ etc. În funcţie de clasă vom mai scoate elevi la tablă pentru a lucra ca model ; în caz contrar fiecare în caiet va realiza aceeaşi sarcină pentru toate celelalte egalităţi. În timpul muncii independente este necesar să-i îndrumăm pe aceia care ştiu că au ritm foarte lent în asimilare.

Este evident că o bună parte din elevi, cu ritm rapid de înţelegere şi de scriere, va termina. Pentru aceştia vom avea pregătite alte exerciţii cu aceeaşi sarcină. Acestea pot fi diferenţiate ca grad de dificultate mai mult din punct de vedere al aspectului, ca de exemplu : $a^2(x+y)$; $b^2(x-y)$; $(x^2-y^2)a$; $a(x^2+y^2)$; $b(x^2+y++z^2)$; $201(x^2+y^2-x+t)$; $0,25(a^2-b^2++zy)$; $\frac{1}{2}(x+y+t-m^2)$; $(x+y-t)\sqrt{2}$; $(2+\sqrt{2})x$; $(0,7+\sqrt{3}+a)x$. Sîntem la lecţie în situaţia cînd prin diferite tehnici de lucru cu elevii am ajuns la momentul în care putem reaminti (deja unii au sesizat) noţiunea de factor comun întîlnită în clasele anterioare. O discuţie cu clasa va refixa ce înseamnă aceasta, cînd se foloseşte, cum se formulează probleme în care ea apare şi care este tehnica de rezolvare a problemei propuse. Discuţia poate fi fragmentată, în raport de ritmurile elevilor şi intercalată cu fixări parţiale pe exerciţii, dar aceasta nu este suficientă.

Ora trebuie să continue cu învăţarea a ceea ce ne-am propus, rezolvînd în clasă exerciţii (prezentîndu-le elevilor sub modalităţile enumerate mai sus) ca : scoateţi factorul comun : $2x+2y$; $3x+3y$; $ax+ay$; $2x-2y$ (exerciţii care deja au fost discutate anterior dar sub altă formă), apoi altele noi : $4x+4y$; $2x+2y+2z$; $6x+6y-6z$; $6x-6y+6z$; $xa+xb$; $ax+bx$; $ya-zb+yc$; $2a+ba-za$; a^2x-a^2y ; b^2x++b^2y ; $bx^2+by+bz^2$; $0,25a^2+0,25b^2++0,25zy$; $a^2x^2-b^2x^2-yx^2$; $\sqrt{2}x-\sqrt{2}y--\sqrt{2}t$; $17x^{14}+17y^{25}$; $ax+ay+az+...+at$. Reţinem că elevii lucrează independent sau pot consulta colegii de bancă, poate fi întrebat profesorul, acesta corectează greşelile unora pe care îi are în vedere în protocolul proiectului de lecţie. Dacă constată o greşeală tipică la mai mulţi elevi opreşte lucrul şi o comentează. În orice caz munca independentă să nu depăşească 8—10 minute ! Ea trebuie alternată cu alte modalităţi în timpul lecţiei. La o clasă ete-

rogenă cu ritm mediu de asimilare se poate rămîne aici cu condiția ca să se fixeze cele învățate, cu sublinierea că acestea au mai fost întîlnite în anii trecuți sub diferite forme și că de fapt ele s-au folosit frecvent la reducerea de termeni asemenea. Vom arăta, de exemplu, că în loc de $3x+2x$ în toate lecțiile anterioare se folosea $5x$ acesta fiind un aspect al noțiunii : factor comun. Vom cere elevilor demonstrația adevărului respectiv : $3x+2x=x(3+2)=x\cdot 5=5x$.

Tema pentru acasă (se scrie pe tablă sau se prezintă la retroproector) va urmări tehnica de însușire a cunoștințelor, urmînd calea de la simplu la complex. Exemplu : scoateți factorul comun : $2a+2b$; $3x-3y$; $ab+ax$; $xa+ya$; $3a+3b+3c$; $x^2a-x^2b-x^2c$; $2,1x^2+2,1a-2,1t$; $a^2b+ca^2-a^2m$; $\sqrt{3}x^2+\sqrt{3}y^2-\sqrt{3}z^2$; $8x^2+8y^3+\ldots+8t^{10}$; $axy+axt-axu$; $8x+2x+9x$; $3x+2x+ax$; $7x+2x-5x$.

Modalitatea de adaptare a tehnologiei didactice la o clasă cu ritm rapid și omogenă nu o mai discutăm ; considerăm că ar trebui să se continue lecția cu cunoștințele prevăzute în proiect pentru ora următoare. În orice caz, indiferent de clasă, sîntem de părere ca întotdeauna să se plece de la nivelul „zero" asigurîndu-se baza instrumentală a noțiunii și apoi cea operațională, iar funcționalitatea să fie diversificată pînă unde se poate realiza.

ORA A II-A. Scopul acestei ore este același ca la prima oră dar exercițiile au un grad mai mare de dificultate. Se începe în mod „clasic" cu verificarea temei avute acasă. Pentru scurtarea timpului, în cazul cînd se folosește retroproiectorul este mai comod ca răspunsurile să fi fost scrise de la început și acoperite cu o bandă de hîrtie.

Profesorul cere să ridice mîna cei care nu au obținut răspunsul ; dacă dorește să facă o statistică poate să noteze la fiecare exercițiu numărul celor care au avut greșeli și pe loc decide ce lămuriri suplimentare oferă acestora în cazul cînd sînt mulți și greșeala este tipică. În cazul cînd sînt puțini îi reține nominal pentru a discuta individual cu ei în alt moment al lecției. El pretinde celor care nu au realizat minimumul de exerciții (propus la proiectarea lecției) să explice cauzele.

După elucidarea aspectelor cu privire la tema avută acasă, care nu trebuie să depășească 5—8 minute, se trece la realizarea proiectului propus : învățarea unor noi aspecte ale metodei factorului comun pentru descompunerea polinoamelor. Se va începe de asemenea cu muncă independentă pentru „încălzire" întîi tot cu exerciții ca în lecția anterioară dar schimbînd sarcina : scrieți sub formă de produs următoarele polinoame : $ax+ay$; $8a+ab$; a^2x-a^2b ; $xt^2-yt^2-at^2$; $20ay+20xt-20xh$; $xytp+xyta+zbt$; $xna+xbn-zxc$. Această activitate permite profesorului să lămurească neclaritățile pe care le-au avut unii elevi în efectuarea temei acasă sau să dea indicații unor elevi care au absentat în ora anterioară. Unele exerciții care prezintă elemente de noutate vor fi discutate cu întreaga clasă, folosindu-se de data aceasta de acei elevi care le-au sesizat. Se va sublinia că sarcina exercițiului : „scrieți sub formă de produs..." și nu „scoateți factor comun" nu prezintă noutate din punct de vedere al rezolvării. Un nou aspect al metodei factorului comun va începe cu exerciții prin care dorim din nou (ca în lecția anterioară) să se efectueze înmulțirile : $2(x+3)$; $3(x+2)$; $6(a-3)$; $2(x^2+5)$; $6(x+3-y)$; $x(x-y)$; $x(x^3+a)$; $a(x^2+2)$; $x(x^4-y)$; $2(2x-y)$; $3(x+1)$; $5(x-1)$; $x(x+1)$; $x(1-x)$; $x(x^2+1+x)$. Evident, elevii vor efectua sarcina primită, tot independent, iar profesorul va controla și îndruma realizarea ei după care se va adresa întrebarea : de ce credeți că au fost date spre rezolvare astfel de exerciții cînd de fapt este vorba de factor comun sau de scrierea unui polinom ca un produs de factori ? Obișnuiți cu procedeul asemănător din lecția anterioară ei trebuie să fie conduși să răspundă că, de exemplu, egalitatea $2(x+3)=2x+6$ se poate scrie, aplicînd faptul că relația de egalitate este o relație simetrică, $2x+6=2(x+3)$ dînd naștere la aceeași problemă : scrieți sub formă de produs polinomul $2x+6$. Elevii trebuie să fie conștienți că aceste exerciții au alt grad de dificultate : factorul comun nu mai este scris vizibil în fiecare monom al polinomului, ca în exemplul $2x+2y$. Se va cere să se analizeze toate exemplele efectuate prin munca independentă anterioară, profesorul subliniind tot ce este necesar să fie reținut pentru a se putea obține procedeul general de scoatere a factorului comun și de scriere a celuilalt factor care, de regulă, se găsește într-o paranteză ; se cercetează care este factorul comun ; se scrie ; se deschide o paranteză ; se scriu cîturile obținute prin împărțirea fiecărui monom al polinomului dat la monomul factor comun ; se închide paranteza ; se face proba (cîte monoame are polinomul dat atîtea monoame are factorul din parenteză și apoi se face înmulțirea dintre factorul comun și polinomul din paranteză obținîndu-se polinomul dat).

Odată explicate acestea, nu vom înainta pînă nu sîntem siguri că elevii și-au însușit cunoștințele respective.

Profesorul va lucra, ca model la tablă, și elevii în același ritm pe caiete un exercițiu sau două de felul următor : descompuneți în factori polinomul $6x^3+12x^2-6xy$ unde se va repeta fiecare etapă enumerată mai sus. Va veni la tablă un elev care dorește, să rezolve exemple asemănătoare, pretinzîndu-i să explice și el fiecare etapă. În orice caz după acestea este necesară din nou o baterie de alte exerciții date elevilor ca muncă independentă (așezarea în ordine gradată

poate fi considerată subiectivă, dar sîntem convinși că așa cum este dăm posibilitatea tuturor elevilor, inclusiv celor cu ritmul cel mai lent să realizeze un efort minim de învățare) : $mx+my$; $12x-12y$; $ab-bx$; $12x-xa+xb$; $4x+8$; $2x+4x-12$; $-ab+ax$; $5x-10y+15$; x^2-xy ; x^2+2x ; x^3+2x^2 ; $18+18x$; $xy+x^2z$; $xy-x$; a^3-a^2+ab ; x^2y-xy^2 ; $6x^3-12x^2+6x$; a^3b+ab^3 ; $a^8y+a^5z-a^4t$; $2,2x+3,3x^2+4,4$; x^3-2x^2+x etc.

Elevii vor lucra cît permite timpul rămas în oră, profesorul fiind îndrumătorul celor cu ritm lent de lucru. El va insista pe parcurs asupra exemplelor de forma următoare : $x^3-2x^2+x=(x^2-2x+1)$ sau $a^2b+ab^2-ab=ab(a+b-1)$ căci altfel, vor apare greșeli tipice ca : $x^3-2x^2+x=x(x^2-2x)$ etc. Urmează tema pentru acasă care trebuie să aibă exerciții pe cît se poate asemănătoare și să nu ducă la supraîncărcare : $6x+6y$; $5a-5b$; $7x-7$; $7x-7y+7$; $8x+16$; $x-ax$; x^2+x^3+x ; a^2y+ay^2 ; $ax^2y+a^2xy-axy^2$; $0,2x^2+0,1xy$; $\frac{1}{4}xy^2+\frac{3}{4}xy^2$; $3\sqrt{2}x^2+6x$; $2x^{10}+3x^8+2x^5$.

ORA A III-A : Vom verifica tema avută acasă după care vom da o scurtă lucrare de control sau vom trece peste verificarea temei și vom da prioritate lucrării de control (în timpul acesta prin sondaj vom corecta caietele cu tema la o parte din elevi). Conținutul lucrării este : scoateți factor comun : $4x+4y$; $ax+ay-2a$; $8x-xa$; $x^2a+bx^2-5x^2$; $axy-axt+axz$; $xy+xz+x$; x^2y+xy^2 ; $6x^2+12xy+9x$; $x^{15}y^{12}z^8-6x^{12}y^{15}z^8+12x^8y^{12}z^{15}$. Timp de lucru : 15 minute. Sînt nouă exerciții pentru nota zece ;notarea începe de la unu, repartizîndu-se cîte un punct pentru fiecare exercițiu. Elevul cunoaște sistemul de notare și dacă posedă cunoștințele corect el se poate autocontrola cu privire la nota pe care o va primi. Exercițiile sînt așezate în mod gradat în așa fel încît un elev cu ritm lent de lucru, dar care știe, poate realiza măcar primele patru exerciții pentru a obține nota de promovare. Se observă că aceste prime patru exerciții pot fi considerate de nivel minim. În continuare se vor prezenta expresii care nu sînt polinoame puse la forma canonică, ca de exemplu :

$(a+b)x+(a+b)y$; $(x-1)a+(x-1)b$; $(x-2)x+(x-2)y$; $(a-b)x+(a-b)y-(a-b)z$; $3(x+a)+5(x+a)+9(x+a)-4(x+a)$; $3(x+1)^2+2(x+1)$; și se vor folosi toate procedeele ca elevii să lucreze activ. În continuare, exercițiile pe care le vor rezolva elevii (sau numai unii dintre ei) vor viza faptul că factorul comun la un polinom se poate scoate în mai multe feluri (acesta nu este unic). Exemple : $2x+3y=2\left(x+\frac{3}{2}y\right)$; $6x-2y=2(3x-y)=-2(-3x+y)$; $x-y=-(-x+y)$ etc. În ultima parte a orei se va învăța un aspect funcțional al metodei factorului comun în exerciții ca de exemplu : calculați (aduceți la forma cea mai simplă) $(2a+3b+1)^2+(2a+3b+1)\cdot(2a-3b-1)$. Acest exercițiu nu mai are formularea „descompuneți în factori" sau „scoateți factor comun" sau „scrieți sub formă de produs". Este bine să nu avertizăm elevii de aceasta și să-i lăsăm să lucreze independent pentru a avea posibilitatea să-i depistăm pe aceia care sînt capabili de a realiza transferul de cunoștințe de la sarcina „calculați" la aceea de a observa că scoțînd factorul comun $2a+3b+1$ se obține foarte comod rezultatul $(2a+3b+1)\,4a$ și în final $8a^2+12ab+4a$. Este posibil să nu găsim nici un elev care să sesizeze această idee ; în acest caz o dăm noi dar nu în mod direct ci punînd întrebarea : nu observați nimic legat de lecția noastră care se numește metoda factorului comun în descompunerea polinoamelor ? După acestea se vor rezolva ca model la tablă și alte exerciții, cu aceeași sarcină, ca : $(25x+36y+1)$. $(25x-36y-1)+(25x+36y+1)^2$; $(48a^2-256a+40)^2-(48a^2-256a-40)\,(48a^2-256a+40)$.

Tema pentru acasă poate fi constituită din exerciții din Manualul pentru clasa a VII-a (ed. 1980) pag. 64, 1 ; 2a, c, d, e ; 3a, b, e, c.

ORA A IV-A. Se va începe cu prezentarea rezultatelor, a observațiilor și a greșelilor tipice constatate în urmă corectării lucrării de control. Profesorul trebuie să aibă o situație exactă, nominală cu privire la însușirea noțiunii simple de factor comun după care va lua măsuri de remediere a lipsurilor care mai persistă, în timpul cel mai scurt. De această situație va ține seama în proiectarea sau reproiectarea lecțiilor următoare. Tema avută acasă se poate controla de către colegul de bancă. Profesorul va corecta cîteva caiete ale elevilor programați după care va da cuvîntul unor elevi să prezinte aspectele întîlnite în controlarea temei colegului de bancă. După aceasta se va trece la descompunerea polinoamelor folosind **metoda grupării** (asocierii) termenilor cu scopul de a obține un factor comun.

Vom da exerciții ca următorul : $ax+ay+bx+by$, care va fi indicat elevilor tot ca muncă independentă pentru a crea momente de descoperire a metodei de rezolvare la unii elevi, după care se va trece la explicarea de către profesor a procedeului de lucru, subliniindu-se de fiecare dată etapele de lucru care vor duce la fixarea unui algoritm sigur de realizare a sarcinii.

Se vor prezenta cel puțin patru exerciții asemănătoare așezate pe tablă unul lîngă altul pe patru coloane și se vor face comparațiile de rigoare. Evident vor urma exerciții de antrenament individual :

$ax+ay+3x+3y$; $xy-xz-ay-az$; $x^2+ax+bx+ba$ etc. Se poate apoi puncta deosebirea între cele două metode — a

factorului comun (general) și a grupării termenilor (factorului comun parțial) după care se vor da spre descompunere polinoame așezate în sarcină, în mod haotic: $3xy+3xa+3xb$; $5x-5y+ax-ay$; $8x^2-8yx^2-8z)^2$; $(x-2)^3+(x-a)^2$; $\sqrt{2}x+\sqrt{2}y+ax+ay$; $3(x+2)^2-2x(x+2)$.

Nu sînt lipsite de importanță nici explicațiile necesare modului de asociere a termenilor pentru a funcționa corect metoda grupării acestora. Ora se poate încheia cu o altă scurtă lucrare de control care să vizeze în mod gradat, la nivelul programei de clasa a VII-a, descompunerea în factori a următoarelor polinoame: $6x+6y+6z$; a^2b-ab^2; $2x+2y-2$; $ac+ad+bc+bd$; $2m^3+4m^5+6m^2n+3m^2$; $a(x-1)+b(x-1)$; $x(x+2)-y(x+2)$; $x^3-x^2y+2xy^2-2y^3$; $a(x-1)+x(1-x)-x+1$.

Spațiul nu ne permite să prezentăm și celelalte metode de descompunere în următoarele ore. Ele pot fi desfășurate în mod asemănător.

Sîntem conștienți că prin cele prezentate nu am epuizat multitudinea de procedee prin care putem realiza eficiența maximă a muncii elevilor în învățarea matematicii. Un singur lucru este cert (noi l-am constatat prin lucrările de control): participarea elevului pe tot parcursul lecției, indiferent de ritmul de învățare, este substanțial; el este activat la maximum.

ROLUL PROFESORULUI ÎN TRECEREA DE LA INSTRUCȚIE LA AUTOINSTRUCȚIE

Prof. MARIA DRĂGUȚ
Școala generală nr. 166, București

În perioada actuală, transformările rapide care au loc în toate domeniile vieții sociale impun cu necesitate trecerea la o nouă calitate și în activitatea instructiv-educativă. Pentru a asigura pregătirea tinerei generații la nivelul cerințelor contemporane, școlii îi revine sarcina de a înarma pe elevi cu o serie de cunoștințe de bază din diferite discipline și, mai ales, de a le oferi o metodă de lucru care să-i facă capabili să-și completeze singuri instrucția primită în școală, cu alte cuvinte să le formeze și să le dezvolte capacitatea de a-și îmbogăți necontenit aceste cunoștințe.

În realizarea acestei sarcini, o deosebită importanță o prezintă metodele participative de predare-învățare, care să stimuleze gîndirea elevilor, capacitatea lor de investigare, munca independentă, capacitatea de a aplica în practică cele învățate. În condițiile folosirii metodelor participative, profesorului îi revine un rol important, el fiind acela care îndrumă, dirijează, apreciază munca elevilor, dar în așa fel încît să nu le stînjenească inițiativa, ci să stimuleze dezvoltarea independenței, creativității, imaginației, a gîndirii în general.

PE MĂSURA DEZVOLTĂRII ACESTOR CALITĂȚI, în procesul de învățare își fac loc alte forme de activitate, ca de exemplu îndrumarea muncii independente, formularea de probleme sau situații de problemă, îndrumarea activității în vederea întocmirii unor referate în cadrul orelor de cerc etc., forme care necesită din partea elevilor mai mult spirit de independență și-i obișnuiesc treptat cu autoinstrucția.

Mă voi referi la unele aspecte concrete privind dobîndirea de către elevi, prin eforturi proprii, a unor cunoștințe de geometrie prin stimularea acestora de a-și pune întrebări.*

Pentru a le forma elevilor deprinderea de a-și pune întrebări, trebuie să-i obișnuim de a nu accepta informațiile pînă ce acestea nu au fost justificate și bine înțelese de ei, creîndu-le, uneori, chiar sentimentul de incertitudine pentru ca, în felul acesta, să-și dea mai bine seama de necesitatea motivației sau a demonstrației unor adevăruri matematice.

Astfel, la tema „Suma unghiurilor unui triunghi", elevii pot fi puși să deseneze diferite triunghiuri oarecare, isoscele, dreptunghice, unele mai înalte, altele mai aplatizate și apoi să afle, prin măsurare, suma unghiurilor, creînd în felul acesta suportul intuitiv pentru tema menționată.

* Vezi și articolul: MARIA DRĂGUȚ, *Formarea deprinderii de a pune întrebări — mijloc de dezvoltare a gîndirii matematice*, „Revista de pedagogie", nr. 9, 1980.

Cu ocazia demonstrației, trebuie scoasă în evidență ideea centrală care stă la baza ei, și anume aducerea celor trei unghiuri într-o poziție corespunzătoare care să formeze unghiuri de aceeași parte a unei drepte — avînd suma de 180° — ca în figurile 1 a și b.

La rezolvarea problemelor, mai ales a celor de geometrie, pe lîngă o analiză amănunțită în vederea stabilirii unui plan de rezolvare, o eficiență sporită se obține dacă se modifică unele condiții ale problemei, dacă se încearcă a se da unele extinderi și generalizări, dacă se solicită diferite variante de rezolvare, subliniindu-se acelea care sînt mai deosebite și care conduc mai repede la rezultat, insistînd asupra diferitelor aspecte psihologice referitoare la procesul de căutare și descoperire a soluției.

Astfel, propunînd spre rezolvare problema următoare : „Într-un triunghi ABC, printr-un punct E al laturii AC se duce semidreapta ED, astfel încît $\widehat{AED} = \widehat{B}$; să se afle perimetrul triunghiului ADE, știind că AB = 9 cm, AC = 6 cm, BC = = 7cm și DE = 3 cm" (fig. 2) este util ca, după stabilirea asemănării celor două triunghiuri, să-i facem pe elevi să înțeleagă că, pentru a afla perimetrul triunghiului ADE, este suficient să se cunoască raportul lor de asemănare.

În continuare, modificăm enunțul problemei precedente în sensul construirii unui unghi egal cu $\widehat{B}$ nu în punctul E, ci chiar în C — prin ducerea semidreptei CF, punînd , de data aceasta, întrebarea : „Am putea afla perimetrul triunghiului AFC, eliminînd una dintre datele problemei examinate mai înainte ?". Răspunsul este, bineînțeles, afirmativ, deoarece asemănarea celor două triunghiuri se menține, iar raportul de asemănare este cunoscut, căci latura AC devine latură comună a triunghiurilor ABC și AFC.

Uneori, o problemă poate fi rezolvată pe o cale simplă, dacă se ține seama de anumite particularități sugerate de figură, ca în exemplul următor :

„Într-un triunghi dreptunghic ABC ($\hat{A} = 90°$), fie D proiecția punctului A pe BC, E și F proiecțiile punctului D pe AB, AC, iar G și H proiecțiile punctelor E și F pe BC (fig. 3). Să se afle aria triunghiului AGH, știind că BD = 4 cm și DC = 9 cm".

La o analiză superficială a enunțului problemei, rezolvarea se face, de regulă, prin folosirea relațiilor metrice în triunghiul dreptunghic, pe baza unui plan, ca de exemplu următorul :

Dacă se iau în considerare triunghiurile ABC și ABD se pot afla următoarele elemente :

AD (din Δ ABC, prin teorema înălțimii)

AB (din Δ ABD, prin teorema lui Pitagora)

ED (din Δ ABD pe baza relației : $ED = \frac{BD \cdot AD}{AB}$)

GD (din Δ BED prin teorema catetei)

Analog se află, în final, DH, considerînd triunghiurile ABC și ADC.

Examinînd cu atenție figura, o cale mai simplă de rezolvare a problemei, care necesită din partea rezolvitorului spirit

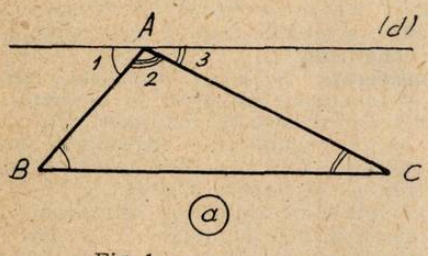


Fig. 1

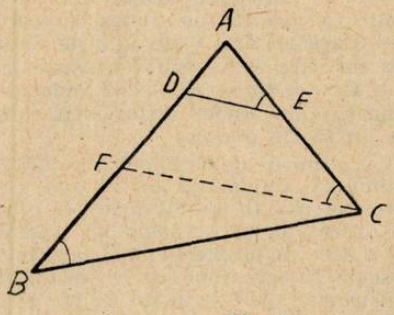


Fig. 2

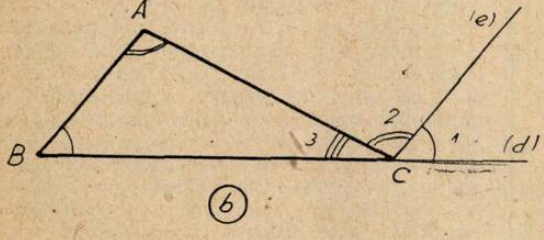


Fig. 1

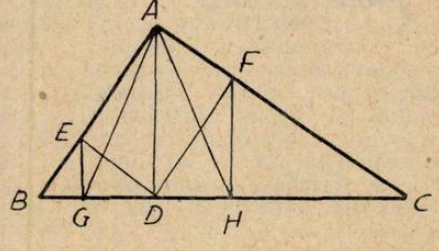


Fig. 3

de observație, constă în a demonstra că triunghiul AGH este isoscel, arătînd că AD este în același timp și înălțime și mediană.

Această problemă poate fi rezolvată surprinzător de simplu, implicînd atît spirit de observație cît și ingeniozitate, prin considerarea perechilor de triunghiuri asemenea ABC ; BED și ABC ; FDC în care piciorul înălțimii duse pe ipotenuză o împarte în rapoartele $\frac{9}{13}$, respectiv $\frac{4}{13}$, din care rezultă imediat că $GD = 4 \cdot \frac{9}{13}$ și $DH = 9 \cdot \frac{4}{13}$; această rezolvare, pe lîngă simplitatea ei, prezintă un dublu avantaj : demonstrează că triunghiul AGH este isoscel și, în același timp, dă și calculul bazei GH.

Pentru a-i obișnui pe elevi cu demonstrarea teoremelor și rezolvarea problemelor de geometrie care necesită construcții auxiliare, este important să-i facem atenți dacă datele sînt sau nu suficiente, supraabundente, contradictorii, dacă s-au folosit sau nu în întregime datele sau condițiile ipotezei, dacă ele nu pot fi reduse la chestiuni mai simple, învățate anterior.

Astfel, după construcțiile de triunghiuri pot fi formulate o serie de întrebări referitoare la patrulatere, ca următoarele :

— Poate fi construit un trapez isoscel cunoscînd baza mică, latura neparalelă și diagonala ?

— Ce condiție trebuie să îndeplinească aceste trei elemente pentru ca să fie posibilă construcția ?

— Sînt suficiente aceste trei elemente pentru a construi un trapez oarecare ?

— Dacă se dau toate laturile unui trapez oarecare este posibilă construcția lui ?

— Ce condiție trebuie să îndeplinească laturile unui trapez astfel încît construcția lui să fie posibilă ?

La ultimele două întrebări, dacă elevii întîmpină dificultăți în aflarea răspunsului, ei pot fi ajutați printr-o întrebare suplimentară, ca aceasta : „Am putea reduce această problemă la o problemă cunoscută ?“ care conduce în mod firesc la construcția unui triunghi avînd ca laturi diferența bazelor trapezului și laturile neparalele ale acestuia.

CONSTRUCȚIILE ÎN GENERAL, CA ȘI CONSTRUCȚIILE AUXILIARE, oferă un bun prilej pentru stabilirea de legături între elementele unei figuri și prin aceasta ușurează rezolvarea multor probleme ; astfel, aflarea înălțimii unui trapez cînd i se cunosc laturile se reduce la aflarea înălțimii triunghiului care se formează ducînd printr-un vîrf al trapezului paralela la una din laturile neparalele, ceea ce implică construcția amintită mai înainte.

Deoarece în rezolvarea problemelor de geometrie, una dintre principalele dificultăți pe care le întîmpină elevii se referă la construcțiile auxiliare, consider că ele pot fi diminuate treptat pe măsură ce profesorul încearcă să expună, de pe poziția elevului, demersurile gîndirii care conduc la necesitatea unei anumite construcții.

Astfel, la tema „Inegalități între laturile și unghiurile unui triunghi“ accentul trebuie pus pe aspectele psihologice ale procesului de căutare a soluției problemelor, cu atît mai mult cu cît și manualele — datorită conciziunii lor — adoptă, în general, o expunere sintetică, neglijînd aspectele psihologice ale învățării.

Voi ilustra aceasta prin două probleme, al căror enunț este asemănător, dar, care conduc la construcții auxiliare diferite.

1) Într-un triunghi ABC, în care $AB < AC$ se duce mediana AM (**fig. 4**). În cele două triunghiuri formate să se compare unghiurile care se opun laturilor congruente.

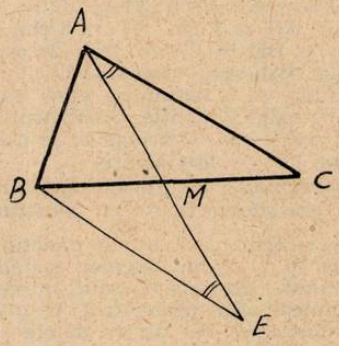


Fig. 4

2) Într-un triunghi ABC, în care $AB < AC$ se duce bisectoarea AD (**fig. 5 a** și b). În cele două triunghiuri formate să se compare laturile care se opun unghiurilor congruente.

Considerații de ordin psihologic conduc — în ambele probleme — la necesitatea unor construcții auxiliare care să facă posibilă compararea elementelor corespunzătoare într-un același triunghi, așa cum reiese din figurile 4 și 5.

Una dintre metodele care contribuie la stimularea gîndirii creatoare a elevilor și la dezvoltarea capacității lor de a-și pune întrebări este problematizarea ; în cadrul matematicii ea poate fi folosită la rezolvarea unor probleme în care ceea ce se cere se exprimă sub o formă ipotetică, elevii ajungînd la descoperirea unor adevăruri sau la stabilirea unor anumite relații pe calea investigării, a formulării unor ipoteze ce trebuie justificate din punct de vedere logic pe baza cunoștințelor dobîndite anterior. În rezolvarea unor asemenea probleme se amplifică efortul creator al elevilor, efort care nu mai este orientat către aflarea unui anumit rezultat din enunțul problemei, ci către des-

coperirea unor implicații care, de cele mai multe ori, sînt neevidente.

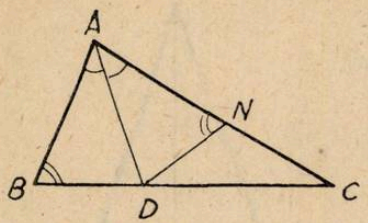


Fig. 5 a

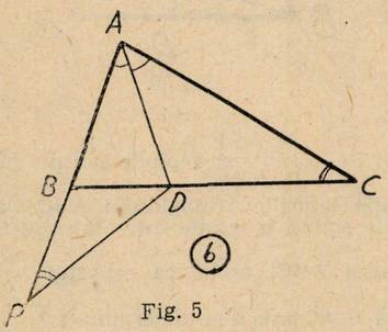


Fig. 5 b

Răspunsurile la întrebările cu caracter problematic implică dinamizarea cunoștințelor elevilor dar, în același timp, și aprofundarea lor ; valoarea operațională a informațiilor pe care le dobîndesc elevii în cadrul acestui dialog sporește dacă, în justificarea răspunsurilor se au în vedere nu numai aspectele logice, ci și cele psihologice.

Menționez cîteva probleme de natură să solicite mai intens gîndirea elevului și a căror rezolvare îl obligă, în mod firesc, de a-și pune o serie de întrebări.

PROBLEMA I. Cunoscînd bazele AB=**B** și DC=**b** ale unui trapez, poate fi exprimată lungimea unei paralele la baze numai în funcție de acestea ?

În abordarea acestei probleme, un rol important îi revine profesorului care, prin întrebări cu caracter productiv, nu trebuie să urmărească doar a-l conduce pe elev spre rezolvarea ei, ci a-l determina să-și pună singur o serie de întrebări necesare găsirii soluției.

Pentru început, elevul va rezolva problema în cazuri particulare și anume cînd paralela la baze este linie mijlocie a trapezului sau cînd ea trece prin punctul de intersecție al diagonalelor, lungimile obținute putînd fi exprimate numai cu ajutorul bazelor, ele fiind

$$\frac{B+b}{2} \text{ și } \frac{2Bb}{B+b}.$$

Pentru cazul general, lungimea paralelei MN la baze nu mai poate fi exprimată doar în funcție de acestea, deoarece depinde și de raportul în care ea împarte laturile neparalele.

O întrebare firească pe care și-o va pune elevul este următoarea : „oare în cele două cazuri particulare examinate, lungimea paralelei la baze nu a depins și de raportul în care aceasta împarte o latură neparalelă" ?

Dacă el va reuși să dea răspunsul la această întrebare, care este, bineînțeles, afirmativ (numai că în aceste cazuri valoarea raportului a fost $\frac{1}{1}$, respectiv chiar raportul bazelor), nu-i va fi greu să descopere rezolvarea problemei și în cazul general, ideea de bază fiind găsirea unor triunghiuri asemenea în care să intervină raportul în care paralela la baze împarte latura neparalelă.

În final, poate avea loc un dialog pe marginea diferitelor variante de rezolvare în funcție de construcțiile ajutătoare adoptate, așa cum rezultă din figurile **6** a, b, c și d, care toate duc la soluția $MN = \frac{nb+mB}{m+n}$, unde $\frac{m}{n} = \frac{MD}{MA}$.

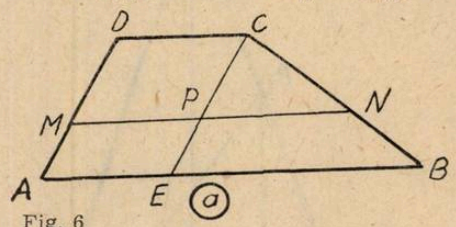


Fig. 6 a

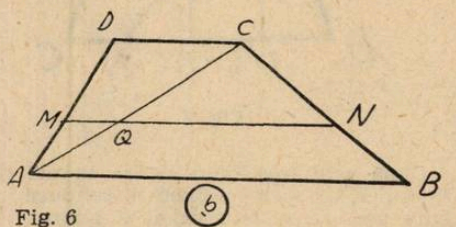


Fig. 6 b

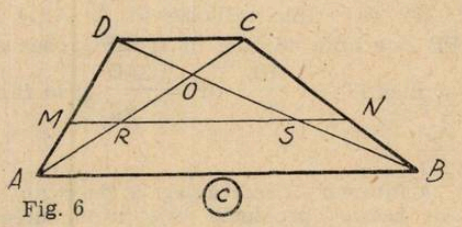


Fig. 6 c

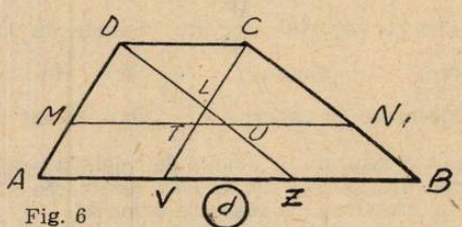


Fig. 6 d

Pentru ca elevii să se convingă că formula soluției este cea corespunzătoare, este indicat s-o aplice pentru cele două cazuri

particulare cînd $\frac{m}{n} = \frac{l}{l}$ și $\frac{m}{n} = \frac{b}{B}$, regăsind cele două formule : $\frac{B+b}{2}$ și $\frac{2Bb}{B+b}$

PROBLEMA A II-A. Într-un triunghi isoscel ABC (AB ≡ AC) se duce înălțimea AD (fig. 7) ; fie M mijlocul laturii AB, N ∈ BC, astfel încît BN = 3NC și F punctul de intersecție dintre AD și MN. Raportul $\frac{AF}{AD}$ depinde sau nu de lungimile laturilor triunghiului ABC ? În cazul în care acest raport este constant, se poate afla valoarea lui ?

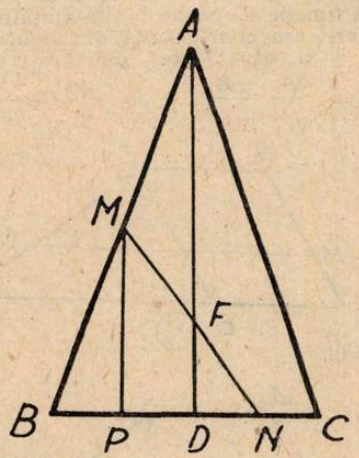


Fig. 7

După schițarea unui desen ca cel din figura 7, analiza problemei conduce relativ ușor la rezolvarea ei și anume :

MP este linie mijlocie în Δ ABD și FD este linie mijlocie în Δ MPN, ceea ce implică $FD = \frac{AD}{4}$, $AF = \frac{3AD}{4}$ și în final $\frac{AF}{AD} = \frac{3}{4}$.

O întrebare firească legată de rezolvarea acestei probleme este următoarea : „De ce raportul $\frac{AF}{AD}$ nu depinde de laturile triunghiului ?", al cărei răspuns (deoarece în raportul $\frac{AF}{AD}$ un segment se poate exprima în funcție de celălalt) poate constitui o idee de bază în rezolvarea altor probleme, ca cea care urmează.

PROBLEMA A III-A. Într-un triunghi isoscel (AB ≡ AC) se duc înălțimile AD și BE care se intersectează în F (fig. 8).

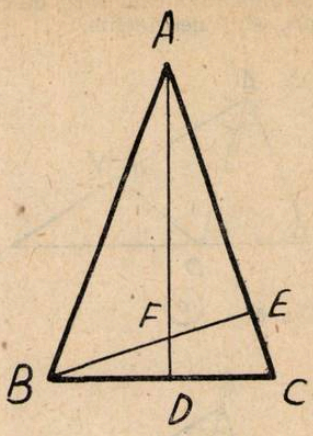


Fig. 8

1) Raportul $\frac{AF}{AD}$ depinde sau nu de lungimile laturilor triunghiului ABC ? 2) Se poate stabili o relație între laturile triunghiului ABC, astfel ca raportul $\frac{AF}{AD}$ să aibă o valoare bine determinată ?

Pentru a da răspunsul la prima întrebare este necesară o convingere intuitivă, pe care elevii și-o formează verificînd prin desen dependența dintre raportul $\frac{AF}{AD}$ și lungimile laturilor triunghiului ABC.

Un pas înainte îl constituie exprimarea raportului $\frac{AF}{AD}$ în funcție de laturile triunghiului, așa cum s-a obținut și în alte probleme similare.

Întrebarea care se pune acum este : „Ce triunghiuri asemenea trebuie considerate pentru exprimarea acestui raport ?".

De exemplu Δ AFE este asemenea cu Δ BFD, dar asemănarea lor nu conduce la rezultatul căutat, căci AF și FD nu sînt laturi omoloage în aceste triunghiuri. Atenția trebuie îndreptată spre găsirea unor triunghiuri asemenea care să dea posibilitatea exprimării segmentului AF în funcție de BC și AD, ceea ce conduce la considerarea Δ ADC ~ Δ BFD din care rezultă : $\frac{AD}{BD} = \frac{DC}{FD}$ sau $FD = \frac{BD \cdot DC}{AD} = \frac{\frac{BC^2}{4}}{AD} = \frac{BC^2}{4AD}$, iar $AF = AD - \frac{BC^2}{4AD} = \frac{4AD^2 - BC^2}{4AD}$, de unde $\frac{AF}{AD} = \frac{4AD^2 - BC^2}{4AD^2} = 1 - \left(\frac{BC}{2AD}\right)^2$.

Din expresia raportului $\frac{AF}{AD}$ reiese că valoarea lui depinde de lungimile laturilor triunghiului ABC și deci și de mărimea unghiului A.

Problema următoare care se pune este: „Care este expresia raportului $\frac{AF}{AD}$ atunci cînd $\hat{A} > 90°$?" (fig. 9).

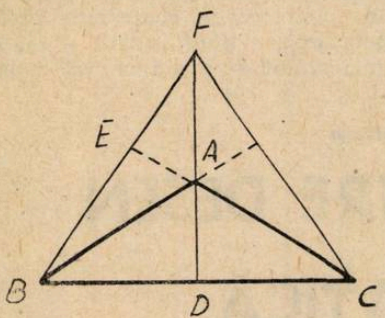


Fig. 9

Deoarece și în acest caz se menține asemănarea celor două triunghiuri ADC și BFD, calculele se fac asemănător, cu deosebirea că AF = FD — AD, obținîndu-se în final: $\frac{AF}{AD} = \frac{BC^2 - 4AD^2}{4AD^2} = \left(\frac{BC}{2AB}\right)^2 - 1$.

Pentru ca elevii să fie convinși de corectitudinea rezultatelor, este util să-i obișnuim să le verifice pentru cazuri particulare sau limită, în acest exemplu pentru triunghiul dreptunghic (isoscel) cînd punctul A coincide cu F și deci $\frac{AF}{AD} = 0$, ceea ce implică, în ambele cazuri BC = 2AD, relație ce se verifică imediat.

Următoarea întrebare, la care se poate răspunde, pe baza celor două expresii obținute, este „Ce fel de valori poate lua raportul $\frac{AF}{AD}$ cînd $\hat{A} < 90°$ și $\hat{A} > 90°$" ; răspunsul la această întrebare dă posibilitatea de a preciza în ce caz problema admite una sau două soluții după cum $\frac{AF}{AD} > 1$ sau, respectiv, $\frac{AF}{AD} < 1$.

Referitor la cea de-a doua întrebare din enunțul problemei, după această analiză detaliată, ea nu mai prezintă dificultăți, totul reducîndu-se la anumite calcule pe baza valorilor particulare date raportului $\frac{AF}{AD}$. Astfel, dacă se cere să se rezolve problema : „Ce relație se poate stabili între laturile triunghiului ABC, astfel încît $\frac{AF}{AD} = \frac{3}{4}$?" se constată ușor că sînt posibile două răspunsuri, și anume BC = AD și BC = AD [7] corespunzătoare cazurilor $\hat{A} < 90°$ și $\hat{A} > 90°$, în timp ce rezolvarea problemei : „Ce relație se poate stabili între laturile triunghiului ABC, astfel încît $\frac{AF}{AD} > 1$?" conduce la un singur răspuns și anume BC > AD [8], corespunzător cazului $\hat{A} > 90°$.

PROBLEMA A IV-A. Într-un trapez oarecare se duce una din diagonale. Să se stabilească anumite condiții între elementele din figură, astfel încît cele două triunghiuri formate să fie asemenea.

O primă întrebare care se pune în mod firesc este : „Oare condițiile ce se cer a fi îndeplinite sînt posibile în orice fel de trapez ?" care conduce la excluderea trapezului isoscel, în care, prin ducerea unei diagonale, cele două triunghiuri nu pot fi niciodată asemenea, întrucît unul este ascuțitunghic și celălalt — obtuzunghic.

Asemănător se pune problema și în cazul trapezului dreptunghic referitor la diagonala mare.

Fiind mai simplu de analizat trapezul dreptunghic prin ducerea diagonalei mici, se va începe cu tratarea acestui caz, îmbinînd aspectele logice cu cele psihologice în modul următor :

În trapezul ABCD (AB ∥ CD, $\hat{A} = 90°$) (fig. 10), prin ducerea diagonalei AC, rezultă $\widehat{BAC} = \widehat{ACD}$ (unghiuri alterne interne) și, deoarece triunghiul ADC este dreptunghic, asemănarea celor două triunghiuri este posibilă numai în cazul cînd și triunghiul ACB este dreptunghic ; deoarece unghiul B nu poate fi drept (căci, în acest caz, patrulaterul ABCD n-ar mai fi trapez dreptunghic, ci dreptunghi) rezultă condiția $\widehat{ACB} = 90°$, care este echivalentă cu AC ⊥ BC, condiție ce se încadrează în cazul II de asemănare.

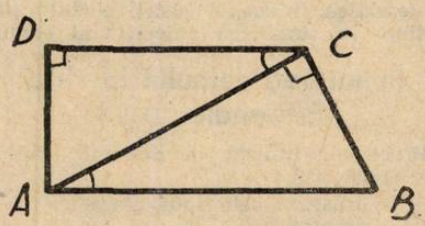


Fig. 10

Raționînd analog, se poate stabili o altă condiție și anume cînd diagonala AC este medie geometrică între bazele trapezului, care se încadrează în cazul I de asemănare.

Tot în cazul I de asemănare se încadrează și condiția : diagonala AC este bisectoarea unghiului A și, în același timp, medie geometrică între cele două laturi ale unghiului A. Asemănător, pot fi stabilite condițiile referitoare la cazul I de asemănare și în cazul trapezului oarecare.

Dacă elevii sînt deprinși să-și însușească prin efort propriu cunoștințele și să-și manifeste nestingherit inițiativa, nu le va fi greu să găsească răspunsul corect și la următoarele întrebări legate de ultima problemă analizată :

— Dacă în două trapeze, triunghiurile în care se descompun prin ducerea unei diagonale sînt respectiv asemenea, se poate afirma că cele două trapeze sînt asemenea ?

— Dacă într-un trapez se duce o paralelă la baze este posibil ca cele două trapeze formate să fie asemenea ?

ÎN FELUL ACESTA, prin realizarea unui permanent dialog între profesor și elevi, în care întrebările să nu fie direcționate numai de la profesor către elevi, instrucția se transformă treptat în autoinstrucție, contribuția profesorului în această transformare — așa cum am mai arătat — avînd un rol determinant.

CORELAȚIA ÎNTRE DESEN ȘI MATEMATICĂ

FLORICA GLOD
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

În cadrul orelor de desen tehnic din clasa a VII-a unele teme se referă la împărțirea cercului în părți egale, construcția poligoanelor regulate, racordări, care cer cunoștințe de matematică, în special de geometrie.

Tot în clasa a VII-a, dar la geometrie, se abordează tema poligoanelor regulate. Dacă în cadrul orelor de matematică se pune accentul pe rigurozitate și generalitate, în cadrul orelor de desen predomină utilitatea și particularitatea. Pentru elev este importantă formarea unei concepții științifice, unitare, asupra unui subiect, indiferent în cadrul cărei ore de clasă îl învață.

De aceea este necesară colaborarea între profesorii de diferite specialități, în cazul de față între profesorul de desen și cel de matematică, în scopul găsirii modalităților optime în stabilirea obiectivului comun.

Împărțirea cercului în cinci părți egale (Fig. 1).

Procedeul utilizat la desenul tehnic este următorul :

— se trasează cele două diametre : vertical și orizontal ;

— se trasează arcul de cerc (α), avînd piciorul compasului în B și de deschidere egală cu raza R (a cercului) ;

— se unesc punctele în care acest arc intersectează cercul ; coarda obținută intersectează diametrul orizontal în punctul M ;

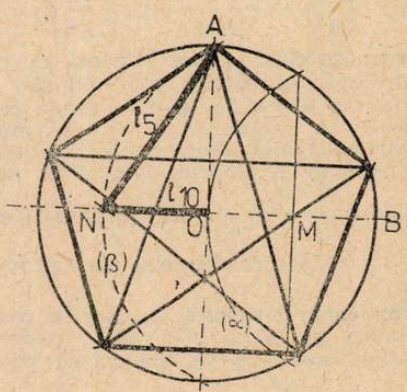


Fig. 1

— cu piciorul compasului în M și cu deschiderea pînă în A se trasează arcul de cerc (ß) ;

— segmentul AN are tocmai lungimea laturii pentagonului regulat convex l_5 ;

— segmentul NO are lungimea laturii poligonului regulat convex cu zece laturi — decagonul.

Urmărind procedeul folosit la desenul tehnic cu ajutorul relațiilor matematice se obține :

$$AM = \sqrt{R^2 + \frac{R^2}{4}} = \frac{R}{2}\sqrt{5}$$

aplicînd teorema lui Pitagora în Δ AOM.

$$l_{10} = NM - \frac{R}{2} = AM - \frac{R}{2} = \frac{R}{2}\sqrt{5} - \frac{R}{2} = \frac{R}{2}\left(\sqrt{5} - 1\right)$$

$$l_5 = \sqrt{R^2 + \frac{R^2}{4}(\sqrt{5} - 1)^2} = \sqrt{R^2 + \frac{R^2}{4}(6 - 2\sqrt{5})} = \frac{R}{2}\sqrt{10 - 2\sqrt{5}}$$

aplicînd teorema lui Pitagora în Δ AON.

$$l_{10} = \frac{R}{2}(\sqrt{5} - 1)$$

$$l_5 = \frac{R}{2}\sqrt{10 - 2\sqrt{5}}$$

sînt relații cunoscute și obținute prin alt procedeu în cadrul orelor de matematică.

Se obțin relații însușite la orele de matematică și se verifică astfel că procedeul utilizat în desenul tehnic este corect.

Împărțirea cercului în șapte părți egale (Fig. 2).

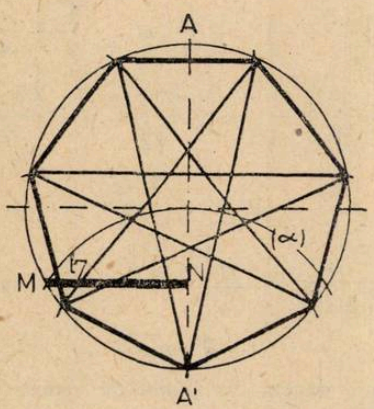


Fig. 2

Procedeul utilizat la desenul tehnic este următorul :

— se trasează cele două diametre : vertical și orizontal ;

— se trasează arcul de cerc (α), avînd piciorul compasului în A' și deschiderea compasului egală cu raza cercului R ;

— din punctul M de intersecție al acestui arc cu cercul se duce o perpendiculară pe diametrul AA' ;

— segmentul MN are lungimea laturii poligonului regulat convex cu șapte laturi l_7.

Urmărind procedeul în desenul tehnic cu ajutorul egalităților matematice avem :

$$l_7 = \sqrt{R^2 - \frac{R^2}{4}} = \frac{R}{2}\sqrt{3}$$

utilizînd teorema lui Pitagora în Δ OMN.

Se obține o relație care aproximează ca valoare $\left(l_7 = \frac{R}{2}\sqrt{3} = R \cdot 0{,}86602\right)$ relația însușită la orele de matematică :

$$l_7 = 2R \cdot \sin\frac{180^\circ}{7} (= R.\ 0{,}867767)$$

Dealtfel se știe că împărțirea unui cerc în șapte arce egale nu se poate face cu rigla și compasul.

Împărțirea cercului în nouă părți egale (Fig. 3).

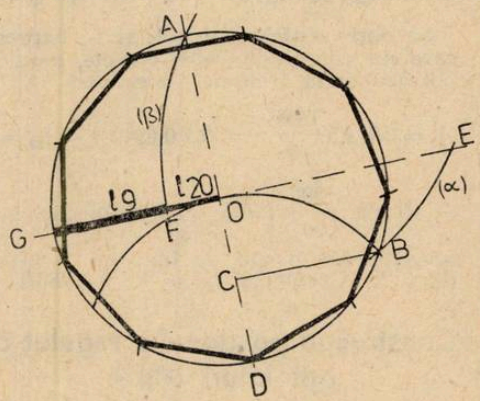


Fig. 3

La desenul tehnic se utilizează următorul procedeu :

— se trasează cele două diametre : vertical și orizontal ;

— se trasează un arc de cerc avînd piciorul compasului în D și de deschidere egală cu raza cercului R. Se obține punctul B de intersecție cu cercul ;

— se trasează arcul de cerc (α) avînd piciorul compasului în A și deschiderea compasului pînă în punctul B. Acest arc intersectează diametrul orizontal în punctul E ;

— cu piciorul compasului în E și cu deschiderea pînă în A se trasează arcul de cerc (β). Acest arc intersectează diametrul orizontal în punctul F ;

— lungimea segmentului FG este lungimea laturii poligonului regulat convex cu două laturi, l_9.

— lungimea segmentului FG este lungimea laturii poligonului regulat convex cu nouă laturi, l_9.

Urmărind procedeul utilizat de desenatorul tehnic cu ajutorul relațiilor matematice se obține :

$AB^2 = AC^2 + BC^2$ aplicînd teorema lui Pitagora în Δ ABC

$$AC = R + \frac{R}{2} = \frac{3R}{2}$$

$$BC = l_7 = \frac{R}{2}\sqrt{3}$$

$$AB = \sqrt{\frac{9R^2}{4} + \frac{3R^2}{4}} = \sqrt{\frac{12R^2}{4}} =$$

$$= \sqrt{3R^2} = R\sqrt{3}.$$

$$AB = AE = EF.$$

$OE^2 = AE^2 - AO^2 = 3R^2 - R^2 = 2R^2$ aplicînd teorema lui Pitagora în Δ OAE.

$$l_{20} = EF - OE = R\sqrt{3} - R\sqrt{2} = R(\sqrt{3} - \sqrt{2})$$

$$l_9 = R - l_{20} = R - R(\sqrt{3} - \sqrt{2}) = R(1 - \sqrt{3} + \sqrt{2})$$

Se obțin astfel pentru l_9 și l_{20} expresii care nu corespund celor corecte, care se pot deduce la orele de matematică :

$$l_9 = 2R \sin\frac{180°}{9} \; (= R \cdot 0{,}68404) \text{ și } l_{20} =$$

$$= 2R \sin\frac{180°}{20} \; (= R \cdot 0{,}312869), \text{ dar care}$$

aproximează destul de bine pe acestea ($l_9 = R \cdot 0{,}682163$ și $l_{20} = R \cdot 0{,}317837$).

Construcția poligonului regulat cu opt laturi (Fig. 4).

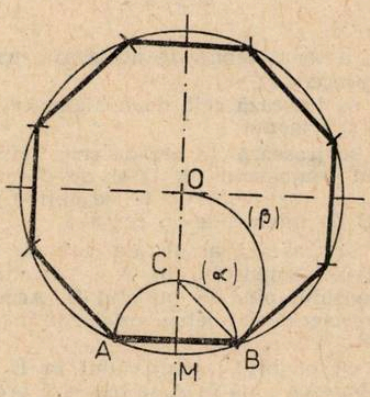


Fig. 4

Se consideră segmentul AB de lungime egală cu lungimea laturii poligonului regulat convex cu opt laturi l_8. La desenul tehnic se procedează apoi astfel :

— se construiește mediatoarea segmentului AB (ca la construcțiile geometrice de la orele de matematică) ;

— cu piciorul compasului în punctul M se construiește semicercul (α) de diametrul AB (AM = MB). Acest semicerc taie mediatoarea segmentului AB în punctul C ;

— cu piciorul compasului în C și cu deschiderea pînă în B se construiește arcul de cerc (ß). Intersecția acestui arc de cerc cu mediatoarea segmentului AB, punctul O, va constitui centrul cercului în care se va înscrie poligonul cu opt laturi. Acest cerc va avea raza R = OB = OA ;

— se ia în deschiderea compasului lungimea segmentului AB = l_8 și se notează pe cerc vîrfurile poligonului ;

— se construiește poligonul regulat.

Urmărind etapele realizate la desenul tehnic cu ajutorul relațiilor matematice obținem :

$$AB = l_8$$

$$AM = MB = \frac{l_8}{2} \qquad CM = MB = \frac{l_8}{2}$$

$$CB^2 = CM^2 + MB^2 = 2\frac{l_8^2}{4} = \frac{l_8^2}{2}$$

$$CB = \frac{l_8}{\sqrt{2}} = OC$$

$$R = OB$$

$$OB^2 = OM^2 + MB^2 = (OC + CM)^2 + MB^2 =$$

$$= \left(\frac{l_8}{\sqrt{2}} + \frac{l_8}{2}\right)^2 + \frac{l_8^2}{4} = l_8^2\left(\frac{1}{2} + \frac{1}{4} + \right.$$

$$\left. + \frac{1}{\sqrt{2}} + \frac{1}{4}\right) = l_8^2 \frac{1+\sqrt{2}}{\sqrt{2}} = l_8^2 \frac{2+\sqrt{2}}{2}$$

$$R^2 = l_8^2 \frac{2+\sqrt{2}}{2}$$

$$l_8^2 = \frac{2R^2}{2+\sqrt{2}} = \frac{2(2-\sqrt{2})R^2}{2} = (2-\sqrt{2})R^2$$

$$l_8 = R\sqrt{2-\sqrt{2}}$$

relație exactă din punct de vedere matematic.

O altă temă în cadrul orelor de desen tehnic o constituie racordările. Un exemplu de racordare de drepte prin arc de cerc poate fi :

Racordarea a două șosele cu axele perpendiculare (Fig. 5).

Procedeul utilizat la desenul tehnic este următorul :

— se prelungesc dreptele (marginile șoselelor) pînă se intersectează în punctele A și respectiv B ;

— se construiesc bisectoarele unghiurilor $\widehat{d_1BD_1}$ și $\widehat{d_2AD_2}$. Se folosește același procedeu ca și la construcția geometrică a bisectoarei utilizat în cadrul orelor de matematică ;

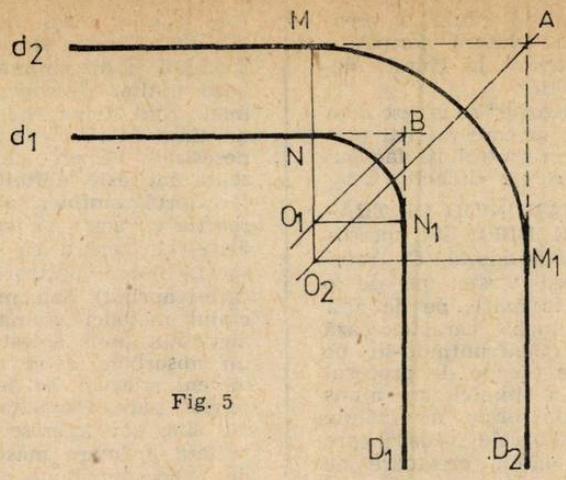


Fig. 5

— se construiește perpendiculara MN pe d_1 și d_2 ; se obțin punctele de intersecție cu bisectoarele, O_1 și O_2. Se construiesc perpendicularele $O_1N_1 \perp BD_1$ și $O_2M_1 \perp AD_2$;

— cu piciorul compasului în O_1 și apoi în O_2 și cu deschiderea compasului egală cu $O_1N=O_1N_1$ și respectiv $O_2M=O_2M_1$ se trasează arcele de cerc, care realizează racordările cerute.

În acest exemplu elevul folosește efectiv cunoștințele de construcții geometrice de la orele de matematică și își verifică corectitudinea desenului făcînd un raționament deductiv : racordarea este realizată de arce de cerc a căror centre se află la egală distanță de dreptele d_1 și D_1 și respectiv d_2 și D_2, deci pe bisectoarea unghiului $\widehat{d_1BD_1}$, respectiv $\widehat{d_2AD_2}$.

MODALITĂȚI DE DEZVOLTARE A CREATIVITĂȚII ELEVILOR ÎN LECȚIILE DE CHIMIE

Dr. ANA STOICA
Centrul de științe sociale, Iași
Prof. ILEANA MELEGHEA
Liceul „E. Racoviță", Iași

I. ÎN „RAPORTUL PRIVIND ÎNFĂPTUIREA HOTĂRÎRILOR DE PARTID ȘI DE STAT ÎN DOMENIUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI", prezentat la Congresul educației și învățămîntului de tovarășa Aneta Spornic, ministrul educației și învățămîntului, se menționează că : „o importanță deosebită pentru pregătirea tinerei generații o are însușirea temeinică a științelor fundamentale — matematică, fizică, chimie, biologie — care asigură pregătirea specialiștilor în profil larg și totodată, adaptarea rapidă a acestora la cerințele progresului economic, tehnico-științific și cultural" [1]. În condițiile în care astăzi profesia de laborant este cerută de toate ramurile industriei moderne, ni se pare salutară indicația ca 50% din activitatea la clasă să fie de tip experimental [2].

Dincolo de indicațiile metodologice și de potențialul intrinsec al chimiei ca o-

[1] ANETA SPORNIC, *Raport privind înfăptuirea hotărîrilor de partid și de stat în domeniul educației și învățămîntului*, „Revista de pedagogie", nr. 2, 1980, p. 10—11.
[2] *Ibidem.*

biect de studiu, succesul educației creatoare, reușita sporirii valorii formative a procesului de instruire la chimie depind de cadrele didactice.

În „Revista de pedagogie" se găsesc deja materiale interesante în care diferiți profesori de chimie și cercetători își fac publice propriile experiențe didactice [3].

EXISTĂ UN MĂNUNCHI DE TRĂSĂTURI CARE DEFINESC personalitatea creativă adultă. Cu retușările corespunzătoare vîrstei pe de o parte, activității de învățare, pe de altă parte, același mănunchi caracterizează pe elevul creativ. Confruntîndu-le, pe rînd, cu posibilitățile oferite de procesul de predare-învățare a chimiei, am ajuns la concluzia că prin orele de chimie putem dezvolta următoarele însușiri care vor facilita performanțele creatoare de mai tîrziu :

— **flexibilitatea gîndirii,** ca fiind posibilitatea de a renunța la ipotezele sterile și de a adopta altele noi, de a abandona o cale ce se dovedește la un moment dat un drum închis, fără perspective de soluționare, pentru a se înscrie pe o altă direcție de căutare, cu totul diferită. Devine mai flexibil intelectual elevul care, în loc să renunțe ori să se mulțumească doar cu un răspuns, o ia de la capăt în alt fel, apelează și la alte substanțe, încearcă și alte experiențe. De exemplu, la lecția privind proprietățile chimice ale cuprului, elevul are de scos în evidență caracterul electropozitiv mai slab al cuprului față de hidrogen și alte metale. Dacă, după un număr de tatonări, elevul constată că cuprul nu a reacționat cu acidul clorhidric diluat sau concentrat, el face o cotitură și încearcă altfel : cu acid azotic și acid sulfuric (diluat, concentrat, la rece și la cald). Mai există un aspect al flexibilității gîndirii, deosebit de important în descoperire, aspect, care, după părerea noastră, poate depinde exclusiv de orele de laborator : să poți admite ca **real** și **posibil ceea ce constați,** să-i dai atenție și să-l studiezi ca atare în pofida faptului că substanța sau fenomenul respectiv iese din ceea ce cunoști, contrazice legile admise și pare neverosimil sau absurd. Efectul antibiotic al mucegaiului mai fusese observat și înaintea lui Fleming, de contemporanul și conaționalul său Scott, dar acesta îl respinsese și îl ignorase ca pe o anomalie sau un „accident supărător" ;

— legat de acest al doilea gen de flexibilitate este **spiritul de observație** promptă și discriminativă, care a stat la baza multor descoperiri din istoria chimiei. Sînt fenomene care se manifestă un timp foarte scurt sau care pot trece nesesizate de un ochi neatent, dar prezența lor este definitorie. De exemplu : caracterul amfoter al unor metale din reacția cu acizii și bazele nu este sesizat de elevi, pentru că ei urmăresc partea spectaculoasă, obținerea hidrogenului (pe care-l aprind). Sau, nu sesizează că principiul metodei cromatografice constă în absorbția unui amestec de substanțe pe un absorbant solid de pe care, cu un solvent adecvat, se desorb succesiv și se separă pure. Capacitatea de a le prinde din zbor sau a le semnala poate fi dezvoltată în mare măsură prin experiențe de laborator bine concepute și îndrumate. Descoperirea dirijată este cea mai indicată în acest context ;

— **fluența asociativă** (a gîndirii), sau capacitatea de a înșira într-un timp scurt un număr cît mai mare de combinații, este o abilitate deosebit de însemnată în actul creației, întrucît o asociație inedită poate constitui rezolvarea ingenioasă a unei situații problematice. „Creativitatea, insistă Vasile Bunescu, constă în capacitatea de compunere și recompunere, din date cunoscute a unor sisteme și structuri cu funcționalități noi" [4].

Pentru antrenarea fluidității se pot da elevilor scurte exerciții individuale, în timp limitat (2—3 min.) în genul celor de mai jos : notați prin formule cît mai multe exemple de azotați ; avînd la dispoziție acid sulfuric, carbonat de calciu, azotat de potasiu, clorură de sodiu, clorură de aluminiu indicați prin notarea ecuațiilor respective cît mai multe produse ce se pot obține prin interacțiunea acestor substanțe (clasa a VIII-a) ; enumerați, notînd reacțiile prin ecuații chimice corespunzătoare, cît mai multe metode de obținere a alcoolului etilic (clasa a X-a).

Pentru stimularea fluenței gîndirii se propun, prin urmare, exerciții de enumerare rapidă a cît mai multor substanțe, procedee, consecințe ale unor reacții ș.a.m.d ;

— **gîndirea divergentă,** însemnînd căutarea mai multor răspunsuri la o singură întrebare, orientarea efortului în direcții variate, la diferite nivele și la diferite tipuri, este atît de importantă în procesul creativ, încît unii nu mai vorbesc de pedagogia creativității, ci de „pedagogia divergenței". Pe drept cuvînt, reușind să dezvoltăm la elevi tipul divergent de

---

[3] RODICA NICOLAICIUC, *Posibilități de problematizare a unor lecții de laborator la chimie,* „Revista de pedagogie", nr. 10, 1972 ; PAULA CONSTANTINESCU-STOLERU, *Învățarea creatoare,* „Revista de pedagogie", nr. 4, 1971 ; VIORICA LUPU, DEMETRA PREOTEASA, *Forme de organizare a procesului de instruire la tema „Proprietățile chimice ale acizilor carboxilici",* „Revista de pedagogie", nr. 11, 1979 ; CORNELIA COSTIN, VIRGINIA ATANASIU, SANDA FĂTU, *Activitatea diferențiată în studiul chimiei,* „Revista de pedagogie", nr. 12, 1979.

[4] VASILE BUNESCU, *Lecția, act de creație a profesorului, condiție esențială de educare a creativității elevilor,* „Revista de pedagogie", nr. 10, 1971.

gîndire, ca abilitate dar și ca atitudine constantă, putem socoti că am obținut succese remarcabile.

La chimie prilejurile de a formula probleme ce solicită gîndirea divergentă sînt destul de numeroase. Iată un exemplu : indicați cît mai multe din utilizările practice, pe care le vedeți posibile, ale acidului sulfuric (sau ale metanului, clorurii de sodiu etc.) ;

— **curajul de a încerca** sau așa-numitul **gust al riscului** este, după părerea noastră, o trăsătură a personalității creative pe care profesorul de chimie o poate stimula mai mult decît profesorii altor discipline. Multe persoane capabile și talentate nu produc nimic original pentru că se tem că nu le reușește, neavînd, evident, nici o garanție a succesului. Or, se știe că descoperirile se fac prin procedee cu totul noi, la care persoanele respective ajung încercînd totul, uneori la întîmplare.

În cercetarea din domeniul chimiei metoda încercării și erorii dă cele mai bune rezultate. Dar, pentru a găsi trebuie să încerci, iar dispoziția de a persevera ne stă nouă în puteri să o dezvoltăm la elevi. De pildă, să încerce diferite reacții de halogenare, de diazotare, de cuplare etc. pentru obținerea diferiților compuși (clasa a XII-a) ; să execute instalații care să poată fi utilizate la preparări de substanțe ori să demonstreze proprietățile fizice și chimice ale unor elemente cu care abia au făcut cunoștință. Foarte apropiată de această atitudine este și aceea a **îmbinării unor elemente cît mai disparate.** Punerea în reacție a unor substanțe pe care elevul știe că manualul nu le indică, sub supravegherea profesorului, bineînțeles, pentru asigurarea protecției muncii, nu numai că îl face receptiv la acest gen de lucru combinatoric, dar îl poate conduce la redescoperirea sau chiar descoperirea unor elemente ;

— **curiozitatea** poate fi stimulată la chimie prin diferite modalități de prezentare sau lansare în fața elevilor a unor întrebări provocatoare cu caracter de enigmă pentru ei. De exemplu : la tema „Autocataliză" (clasa a XI-a) se pot pune multe întrebări legate de procesul redox care are loc între acidul oxalic, permanganat de potasiu și acid sulfuric, la care se adaugă cîteva cristale de clorură de mangan ; în alt pahar se pun aceleași substanțe dar nu se mai folosește clorura de mangan. Întrebarea este cum se explică decolorarea permanganatului de potasiu imediat, în paharul unde s-a pus clorura de mangan, și cu întîrziere, în al doilea pahar ? Iată un alt exemplu : cum se explică bazicitatea diferită a aminelor alifatice și aromatice, sau a aminelor primare, secundare și terțiare ? (la clasa a X-a).

În fine, activitatea de laborator constituie un bun prilej de trăire în miniatură a situațiilor de cercetare și redescoperire, pentru care elevii capătă acum nu numai cunoștințele și însușirile psihice necesare, dar mai ales **îndemînarea specifică experiențelor de laborator și inventarul tehnicilor de lucru adecvate.**

În didactica actuală tendința principală se îndreaptă spre caracterul aplicativ al orelor de chimie. De cele mai multe ori însă, experiențele întreprinse de elevi nu fac decît să reproducă modelul efectuat de profesor ori să verifice ceva aflat din manual sau din expunere. Aceste experiențe sînt utile. Dar pentru a contribui la dezvoltarea creativității elevilor ar trebui schimbată ponderea în favoarea lucrărilor în care elevii **caută ceva și găsesc ceva despre care nu li s-a spus.** Acest gen de activități trebuie gîndit de profesor în perspectiva însușirilor creative pe care le-am enumerat mai sus.

III. ÎN CELE CE URMEAZĂ VOM PREZENTA DOUĂ EXEMPLE de lecții prin care am urmărit dezvoltarea unora din însușirile citate : o lecție de consolidare și una de verificare, ambele la clasa a VIII-a.

Lecția de consolidare, realizată imediat după studierea grupelor a VII-a principală (a halogenilor) și a VI-a principală (a oxigenului), a avut ca temă „Metode de obținere a unor substanțe gazoase". Ea s-a desfășurat în laborator acoperind două ore.

Obiectivul principal al lecției, din punctul de vedere al cultivării capacității creative, a fost plasarea elevilor în **situația de cercetare concretă,** cînd, pe baza cunoștințelor și a deprinderilor de experimentare deja acumulate, ei ajung să redescopere și apoi să caracterizeze noi substanțe. În acest scop s-a apelat la resursele grupului de elevi. După cum vom vedea, elevii au efectuat în lecția respectivă un gen de învățare prin descoperire (sau mai corect prin redescoperire) dirijată. Desfășurarea lecției : pe mese li s-au pus la dispoziția elevilor următoarele substanțe : acid clorhidric, marmură, clorură de sodiu, zinc, clorat de potasiu, bioxid de mangan, acid sulfuric, clorură de amoniu, oxid de calciu, turnesol, fenolftaleină inclusiv sticlăria necesară. După cum observăm, apar substanțe pe care elevii nu le-au utilizat la cele două teme la care se face consolidarea : marmura, clorura de amoniu, oxidul de calciu, dar care sînt necesare pentru investigația și redescoperirile elevilor. Li s-a recomandant să lucreze în grupe de cîte trei. Apoi li s-a cerut să utilizeze în diferite reacții tot materialul aflat la dispoziție, pentru a obține diferite gaze. Ca procedeu de lucru li s-a indicat să parcurgă cele trei etape : efectuarea experienței, reprezentarea reacțiilor și interpretarea lor. În fine, li s-a atras atenția că vor obține

unele gaze pe care le cunosc deja, dar și unele pe care urmează să le studieze ulterior. Pentru a-i ajuta să le identifice mai ușor li s-a sugerat elevilor ca atunci cînd obțin un gaz necunoscut să-i observe în mod practic **comportarea în apă**. Prin această sugestie am canalizat încercările lor, realizînd ceea ce se numește dirijarea învățării prin descoperire. Înainte de a începe lucrul s-au făcut unele precizări cu privire la protecția muncii. Grupele de elevi au putut să prepare următoarele gaze cunoscute din lecțiile precedente: hidrogenul (din reacția zincului cu acid clorhidric); oxigenul (din clorat de potasiu în prezența bioxidului de mangan); acidul clorhidric (din reacția clorurii de sodiu cu acidul sulfuric); clorul (din cloratul de potasiu și acid clorhidric); bioxidul de sulf (prin arderea sulfului).

Pentru fiecare gaz obținut, elevii au stabilit și unele proprietăți fizice și chimice și au scris ecuațiile reacțiilor respective. Dînd curs indicației de a utiliza toate substanțele de pe masă, cu atitudinea interogativă (să vedem ce rezultă) elevii au obținut și două gaze necunoscute lor, anticipînd studierea grupelor a V-a și a IV-a: bioxidul de carbon (din marmură și acid clorhidric) și amoniacul (din oxid de calciu și clorură de amoniu). Elevii au observat că unul din gaze, amoniacul, are miros înțepător, este incolor, solubil în apă și înroșește fenolftaleina, de unde au dedus caracterul bazic al acestuia. Pentru celălalt gaz ei au stabilit că nu are miros, că este mai greu ca aerul, că un chibrit aprins se stinge. Prin barbotare în apă se dizolvă puțin, formînd o soluție cu caracter slab acid. Astfel, elevii au constatat că gazul este un oxid acid (o anhidridă).

Experiențele elevilor au fost supravegheate de profesor, lecția încheindu-se cu enumerarea gazelor cunoscute și cu discutarea mai detaliată a celor două substanțe redescoperite de elevi.

S-a reușit, astfel, să se facă nu numai consolidarea la grupele a VII-a și a VI-a principale, dar și predarea, parțială bineînțeles, a unor aspecte din lecțiile ulterioare, respectiv amoniacul și bioxidul de carbon.

Cel de-al doilea exemplu prin care se urmărește antrenarea capacităților de gîndire creativă a fost ales din lecțiile de verificare: acidul azotic. Fiind greu de efectuat în laborator, verificarea s-a realizat numai cerîndu-se răspunsuri scrise, individuale. Întrebarea problemă a fost următoarea: în condițiile în care nu avem metan, am putea obține acidul azotic folosind alte materii prime naturale?

Precizăm că elevii cunoșteau doar metoda obținerii acidului azotic prin oxidarea amoniacului folosind ca materie primă naturală metanul. Prin întrebarea noastră i-am scos din făgașul obișnuit, excluzînd metanul și inclusiv amoniacul gata preparat. Ceea ce aveau ei de făcut era să reactualizeze cunoștințele din clasa a VII-a, cînd obținuseră hidrogenul din apă, prin electroliză, să meargă apoi cu gîndul, prin analogie, la obținerea azotului din aer, pentru a recurge ulterior la operația de sinteză pe care o învățaseră la lecția despre amoniac. Elevii aveau astfel de dovedit că învățaseră la timpul respectiv și nu uitaseră încă lecții mult anterioare; că sînt capabili să smulgă elementele din structura de cunoaștere pe care și-o întipăriseră în minte (respectiv hidrogenul din apă, azotul din aer), pentru a le combina altfel și în alte scopuri, făcînd proba flexibilității gîndirii; în fine, că pot aborda un drum ocolit, diferit de cel care li se făcuse cunoscut de alții (respectiv manualul și profesorul), un drum care era rezultatul propriului efort de gîndire, bazat pe o bună stăpînire a lecțiilor de chimie deja parcurse.

În mod similar, se poate proceda la alte verificări prin întrebările următoare: cum se poate ajunge la sulfat de amoniu plecînd de la pirită și gaz metan?; sau, găsiți mai multe posibilități de sinteză a alcoolului metilic folosind ca materie primă metanul.

IV. PROFESORUL DE CHIMIE ARE POSIBILITATEA să contribuie la dezvoltarea creativității elevilor în egală măsură printr-o atitudine corespunzătoare, prin stabilirea unor relații de cooperare și încurajare cît și prin utilizarea problematizării, care angajează elevii la învățarea prin redescoperirea dirijată. Prin predarea chimiei se poate acționa asupra componentelor intelectuale ale creativității, îndeosebi asupra flexibilității gîndirii, asupra unor factori de personalitate a elevilor profund implicați în structura creativității și, de asemenea, la exersarea și conștientizarea unor metode și atitudini specifice cercetării în chimie.

Ordinatorul și formarea deprinderilor de scriere

Punerea la punct a unui sistem de predare și formare a deprinderilor de scriere cu ajutorul ordinatorului este semnalată de I. Mac Leod și P. Procter în „Visual Language" (vol. XIII, nr. 1, 1979).

Sistemul este destinat elevilor, în special celor handicapați, și prezintă avantaje deosebite nu numai din punct de vedere al eficacității, ci și al construcției care se remarcă prin simplitate: un ecran pentru reprezentările grafice și un stilou. Ordinatorul are rolul de a corecta greșelile înregistrate în scriere (L.P.).

PROCEDEE DE MUNCĂ A DIRIGINTELUI

Prof. GHEORGHE A. MIHAI
Școala generală nr. 11, Pitești

Pornind de la ipoteza că între disciplină și învățătură există o strînsă interdependență, am urmărit îndeaproape această corelație, punînd în evidență cîteva caracteristici ale unui colectiv de elevi de clasa a VI-a, evoluția lor posibilă, atitudinea și acțiunea noastră corespunzătoare. Studiul nostru este justificat prin faptul că dirigintele nu întîlnește frecvent în munca sa educativă fenomene ce pot fi caracterizate statistic.

DUPĂ O ACTIVITATE ÎNDELUNGATĂ DE CONȘTIENTIZARE a noțiunii de disciplină și a trăsăturii de a fi disciplinat, s-a aplicat de către diriginte (la colectivul clasei a VI-a E) un chestionar în care li se cerea elevilor să indice care sînt, după opinia lor, cei mai disciplinați (respectiv, indisciplinați) colegi din clasă și să arate, totodată, la fiecare în parte, de ce îl consideră astfel. Prin alte întrebări li s-a cerut să noteze toate cerințele școlare pe care le respectă cu plăcere — fără să aștepte să fie obligați — și, separat, pe cele care le respectă din obligație. Li s-a indicat copiilor să motiveze aceste răspunsuri. Trebuie luat în considerație faptul că acest colectiv numără 44 de elevi, ceea ce mărește gradul de valabilitate al constatărilor făcute. Cu datele de la prima categorie de întrebări am putut alcătui o histogramă (fig. 1).

Pe abscisă avem distribuția valorilor variabilei („a fi disciplinat") împărțită în 13 intervale. Ea se întinde de la 34 (—32 fiind punctajul minim obținut prin însumare algebrică de un singur elev — așa cum apare și în histogramă) pînă la + 30 (punctaj maxim obținut de doi elevi). Avînd în extreme un număr mic și aproape egal de cazuri, iar în zona centrală grupul majoritar de elevi, sîntem îndreptățiți să considerăm distribuția trăsăturii ca fiind normală în acest colectiv. Histograma ne arată că elevii care posedă și cei care nu posedă această însușire formează două grupe relativ egale. În general, ele sînt complementare într-un colectiv oarecare.

Dinamica comportamentului individual este, de obicei, funcție de sistemul de valori și cerințe interne ale colectivului, de opinia și atitudinea practică pe care colectivul o manifestă implicit sau explicit față de actele voluntare sau mai puțin voluntare ale membrilor săi. Se produce astfel o conexiune inversă (feed-

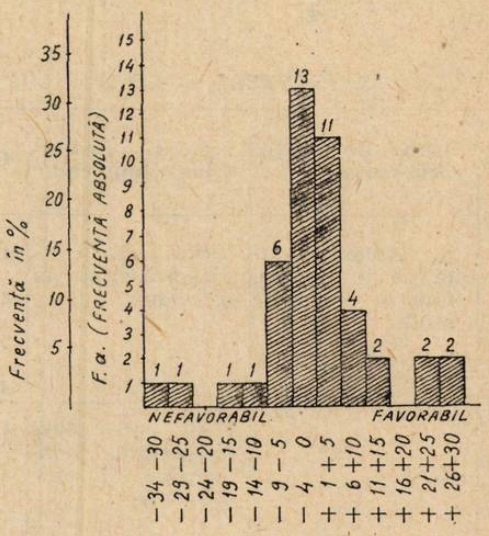


Fig. 1

back) între parte și întreg, deoarece starea comportamentală (în cazul nostru, disciplinară) colectivă este dată de țesătura de legături (acte, fapte și rapoarte practice) unidirecționate sau pluridirecționate. Dacă interrelațiile microgrupului cunosc o mișcare pozitivă în jurul acelorași tendințe, devenite obiective afirmate de factorii educativi externi și acceptate (la început, într-o măsură mai mică) de subiecții actului educativ, avem de-a face, evident, cu evoluția stării comportamentale față de o treaptă anterioară. Caracteristica noastră cunoaște (conform tabelului sinoptic, nereprodus aici, dar care stă la baza histogramei) o distribuție într-un „continuum de la extrema favorabilă la cea nefavorabilă, trecînd printr-un zero teoretic" [1], care, în cazul nostru împarte masa de elevi în două sfere egale. Creșterea și descreșterea nivelului caracteristicii se face cvasiuniform, atingînd, cu un număr aproape egal de cazuri și la un punctaj relativ egal, nivelul excepțional de bun și cel excepțional de slab *.

[1] ION RADU, *Formarea opiniilor și atitudinilor la școlari. Metode psihologice de investigație*, în „Studii de psihologie școlară", E.D.P., București, 1974. p. 21.

* Calificative folosite în metoda aprecierii obiective a lui Gh. Zapan.

Reconsiderînd comportarea şi raporturile elevilor în grupurile anterioare sau paralele, cît şi în momente viitoare, vom obţine, foarte probabil, o altă poziţie pentru fiecare caz în parte. De asemenea, şi datele referitoare la întregul colectiv au o valoare relativă, ele fiind obţinute prin raportarea lui la repere oarecum subiective (alese de diriginte), ceea ce nu exclude conţinutul lor educativ şi social înalt. Relativitatea enunţată implică, pe de altă parte, necesitatea unor astfel de date în acţiunea educativă concretă la un colectiv dat.

Făcînd un bilanţ şi o sinteză a manifestărilor pozitive după care membrii colectivului sînt consideraţi ca avînd o comportare disciplinată, pe baza răspunsurilor de la prima categorie de întrebări, s-a obţinut un tabel (Tabelul nr. 1) al cerinţelor şi exigenţelor colectivului în acel moment.

Tabelul nr. 1

EXIGENŢELE COLECTIVULUI DE ELEVI (cl. a VI-a E, 14.II.1980)

Grupa de relaţii socio-morale	Criterii instituţionale implicate	Criterii corespunzătoare exprimate	Frecv. exprimărilor.
A. Atitudinea faţă de învăţătură, faţă de bunurile şcolii.	**I.** Sîrguinţa la învăţătură şi studiu individual.	1. Este bun la învăţătură, are note f.b.	23
		2. Vine totdeauna cu temele scrise şi lecţiile pregătite.	12
		3. Este sîrguincios, harnic, munceşte mult.	14
		4. Este activ la lecţii.	3
	II. Disciplina (respectarea îndatoririlor de elev şi pionier).	1. Este disciplinat (nu are abateri).	39
		2. Respectă cerinţele şcolare.	25
		3. Respectă îndatoririle de elev şi pionier.	7
		4. Este atent la lecţii, nu vorbeşte cu vecinii.	26
		5. Nu aleargă şi nu se joacă prin clasă şi pe culoarele şcolii.	48
		6. Nu strigă, nu ţipă în clasă.	16
	III. Păstrarea bunurilor şcolii.	1. Nu strică nimic.....	3
		TOTAL	216
B. Atitudinea faţă de colectivul clasei şi al şcolii (faţă de ceilalţi).	**IV.** Comportarea (respectul) faţă de ceilalţi.	1. Are o comportare frumoasă.	11
		2. Nu se ceartă, nu se bate cu colegii.	44
		3. Este corect, drept, respectă colegii.	5
	V. Prietenia şi colegialitatea.	1. Este bun şi prietenos cu cei din jur, îşi ajută colegii.	39
	VI. Lupta activă împotriva indisciplinei.	1. Atrage atenţia celor ce nu respectă regulile de disciplină.	3
		2. Cînd se bat colegii, îi desparte.	4
		TOTAL	108
C. Atitudinea faţă de sine (în special ca membru al colectivului).	**VII.** Comportarea în raport cu sine (preocup. pt. perf. comp. proprii).	1. Este cuminte.	28
		2. Ştie să se stăpînească.	3
		3. Nu vorbeşte urît (are un vocabular frumos).	18
	VIII. Igiena individ. (şi colectivă).	1. Este curat şi ordonat.	10
		2. Nu lasă murdărie în bancă sau în clasă.	3
		TOTAL	64

Se constată că foarte multe cerințe și reguli de comportare sînt bine integrate în sistemul de exigență al colectivului. În schimb, unele deprinderi și obișnuințe (ca de ex.: menținerea curățeniei-frecvență, activismul la lecții-frecvență) nu sînt suficient asimilate și reflectate, cu toate că ar fi trebuit să se afle de mult în acest stadiu (de deprinderi). Pe de altă parte, apare un număr destul de mare de clișee de apreciere: este bun la învățătură, respectă cerințele școlare, are o comportare frumoasă, este cuminte etc. Posibil ca mai tîrziu unele dintre ele să se interiorizeze, să capete un sens mai concret, să devină motivabile în comportamentul individual. Deocamdată putem spune că ele au o geneză lingvistică exterioară ce rezidă în modele verbale și intuitive vehiculate de adulți și, în special, de educatori. În legătură cu aceasta se poate spune și că multe cerințe sînt exprimate într-un mod prea general, le lipsește coloratura ce ar trebui să reflecte specificul (în mod sigur existent) afectiv și socio-moral al interrelațiilor proprii acestui colectiv. Dar pentru sesizarea „obiectivă" a acestui specific nu poate fi suficientă metoda folosită aici.

ÎNSUȘIREA DE A FI DISCIPLINAT — în raport de care s-a cerut să se dea exemple pozitive și negative — capătă, prin motivarea fiecărui caz în parte (respectiv, prin justificarea scrisă a alegerii făcute) o extindere conotativă, care o transformă în noțiunea de disciplină, așa cum apare ea reflectată la acest colectiv. În materialul brut (chestionarele completate) apar aproximativ 42 de sensuri distincte, ce pot fi considerate ca tot atîtea note specifice ale noțiunii de disciplină. Pentru simplificare s-a procedat logic, prin identificare, reducție și sintetizare, obținîndu-se opt clase de trăsături mai generale, în care sînt integrate toate însușirile elementare vizate în răspunsurile date. Se poate presupune că ele sînt, pentru momentul considerat, criteriile cele mai importante în funcție de care se încheagă atitudinile colectivului față de membrii săi. Apar totodată și în calitatea de criterii instituționale, deoarece prin influența educativă organizată se practică o acțiune sistematică de cultivare a lor în conștiința (inițial, în cea comună) și conduita elevilor, pînă la nivelul în care devin atitudini mintale și motrice raționale stabile, devin elemente structurale ale personalităților individuale și ale sintalității* colectivului integrator. Gradul în care acestea sînt „interiorizate" (însușite conștient) și „exteriorizate" (apar în faptele de conduită și nu numai în exprimările verbale care, și acestea, în cazul nostru, au fost solicitate din exterior) este foarte diferit de la individ la individ și de la colectiv la colectiv. Din datele culese se poate alcătui un profil moral al elevului cu o comportare disciplinată, așa cum ființează el în reprezentarea colectivă.

DESCRIEREA ELEVULUI DISCIPLINAT (diferitele însușiri și aspecte sînt inserate în ordinea unui rang aproximativ pe care îl ocupă în valorizarea colectivă): nu aleargă și nu se joacă prin clasă, pentru a nu produce praf și dezordine...; momentele recreative dintre ore și le petrece afară (în curtea școlii); nu-și bruschează colegii și nu dă ocazie să fie bruscat; se ferește să poarte discuții care i-ar putea supăra pe ceilalți și s-ar putea transforma în certuri; este prietenos și bun, îi ajută pe cei care au nevoie; nu are abateri disciplinare, înțelegînd prin aceasta că elevul reține cerințele și recomandările profesorilor, în mod deosebit ale dirigintelui și se preocupă de respectarea lor; este cuminte, atent în timpul orelor; folosește un vocabular frumos, ales cînd discută cu ceilalți colegi, nu strigă, nu țipă în clasă (în pauze).

Este luată în considerație, într-o proporție destul de importantă, și atitudinea față de învățătură, astfel: vine totdeauna cu temele scrise și lecțiile făcute; este sîrguincios, harnic, muncește mult; în general, este bun la învățătură, are note foarte bune, ceea ce relevă un fapt sesizat și de elevi: **determinarea reciprocă dintre rezultatele bune la învățătură și comportarea disciplinată,** cel puțin în această etapă a școlarității.

Învățăminte pentru acțiunea educativă a dirigintelui se pot trage și din faptul că unele însușiri caracterizează un număr mai mic de elevi, presupunere bazată aici doar pe frecvența slabă a exprimărilor verbale corespunzătoare. Este vorba de: lupta activă împotriva celor care nu respectă regulile de disciplină; păstrarea curățeniei și ordinii la locul de lucru (de fapt, pînă în momentul de față mulți elevi din această clasă nu se preocupă încă de la sine de respectarea curățeniei); atitudinea față de unele bunuri din avutul școlii sau al clasei, fiind foarte cunoscut faptul că mulți elevi zgîrie băncile, uneori le rup, murdăresc pereții, sparg prea frecvent geamuri din neatenție etc.

Teoretic, este posibilă și alcătuirea unui profil al elevului indisciplinat, dar dinamica structurii afectiv-motivaționale și caracteriale la această vîrstă aproape că îi anulează utilitatea. De fapt, aici putem aminti că este de mare importanță **să te bazezi în munca cu copiii pe elemente pozitive deja existente în structura lor individuală,** iar cele negative trebuie estompate cu grijă, evitînd

* Cu sensul de personalitate colectivă — în cazul unui grup bine structurat social și moral, vezi IOAN NICOLA, *Dirigintele și sintalitatea colectivului de elevi*, E.D.P., București, 1978.

Tabelul nr. 2

VALORI PRACTICE ACCEPTATE DE COLECTIV

(Clasa a VI-a E — 44 elevi, data : 14.II.1 980)

Categoria de atitudini	Valori practice afirmate în colectiv	Frecv. exprim. verbale
I. Atitudinea față de învățătură	1. Învățătura (a învăța bine)	23
	2. Păstrarea cu grijă a carnetului de elev	9
	3. Disciplina	18
	TOTAL	50
II. Atitudinea față de colectivul clasei și al școlii	1. Comportarea frumoasă (!)	6
	2. Ordinea și curățenia (în bancă, în clasă)	14
	3. Îndeplinirea sarcinilor	5
	4. Prietenia	5
	5. Îngrajutorarea	7
	6. Respectul (față de profesori și colegi)	9
	TOTAL	46
III. Atitudinea față de sine	1. Igiena (corporală) și ținuta (personală)	10
	2. Punctualitatea etc.	7
	TOTAL	17

Notă : Cu toate că este vorba de același colectiv, frecvența exprimărilor verbale este mult mai mică față de Tabelul nr. 1, deoarece, de data aceasta elevii fac aprecieri în legătură cu propria persoană.

reliefările nejustificate. Precizăm că atît cunoașterea, cît și acțiunea asupra stării disciplinare individuale și colective au fost inițiate în legătură strînsă cu un **set de criterii** dinainte definit, astfel :

I. DEPRINDERI ȘI OBIȘNUINȚE LA ÎNVĂȚĂTURĂ : 1) respectarea programului de studiu de acasă ; 2) efectuarea temelor și pregătirea conștiincioasă a lecțiilor ; 3) punctualitatea la ore, la activități și în celelalte situații ; 4) preocuparea, după terminarea pauzei, pentru lecția care urmează ; 5) atenția la ore, participarea la toate momentele acesteia.

II. COMPORTAREA ÎN TIMPUL PAUZELOR DINTRE ORELE DE CLASĂ ȘI STUDIU : 1) respectarea locurilor indicate pentru recreare și joacă ; 2) stăpînirea de sine în relațiile cu ceilalți (vorbirea, gesturile, modul de „intervenție" în jocul și „activitatea" altora, modul de rezolvare a neînțelegerilor și conflictelor cu alții ș.a.).

III. ORDINEA ȘI CURĂȚENIA INDIVIDUALĂ ȘI ÎN COLECTIV.

IV. ÎNDEPLINIREA OBLIGAȚIILOR ȘCOLARE ZILNICE ȘI A SARCINILOR PRIMITE (și acceptate în prealabil).

V. RESPECTAREA NORMELOR ȘCOLARE ȘI ALE STATUTULUI PIONIERESC, a normelor de disciplină școlară, a cerințelor și indicațiilor concrete ale dirigintelui (criteriu luat în considerație pe măsura înțelegerii și asimilării progresive a sistemului de norme, fiind, totodată, în dependență de activitatea educativă conștientă desfășurată în acest scop).

Solicitînd elevilor (prin cea de-a doua categorie de întrebări) să noteze toate cerințele școlare pe care le respectă cu plăcere (fără să aștepte să fie obligați), s-a obținut un halo în sfera valorilor practice față de care se raportează acest colectiv. Acest **efect de halo** a fost dinainte scontat. Astfel de valori acceptate în viața și activitatea colectivului (vezi Tabelul nr. 2) devin importante pentru ceea ce vrem noi să realizăm ca agenți principali ai procesului instructiv-educativ. Așa cum se desprinde de aici, **atitudinea față de învățătură** este favorabilă, fapt constatat din aceea că mulți elevi declară că actul de a învăța îl fac din **imbold personal.**

Tot o recunoaștere a valorii învățăturii stă și în propoziții ca : „prezint cu plăcere carnetul de elev pentru trecerea notelor (sau pentru contrasemnat, părinților)" — fiind un fapt binecunoscut că elevii care nu învață și au, de regulă, note mici nu folosesc din proprie inițiativă carnetul de elev. Cu o frecvență minimă sînt exprimate și valori ca : activismul (la lecții), exemplul personal (în comportare), sinceritatea, cinstea etc., pe care **nu le-am cuprins în tabel.**

Între diferitele valori prezente nu se pot face delimitări precise. Reflexe ale lor sînt transparente în majoritatea atitudinilor esențiale, iar atitudinile se cristalizează pe măsura valorizărilor efectuate în realitatea înconjurătoare și în dependență de unele valori deja integrate în structura personalității. Noi am considerat ca avînd o valoare practică recunoscută în comportamentul socio-moral, ceea ce elevii efectuează cu convingerea că obțin aprecierea pozitivă actuală a celor din jur (în mod sigur a educatorilor). Microgrupul social — în care intră sau ar trebui să intre întotdeauna și diriginte — este „arbitrul" moral al comportării indivizilor-elevi. Diferitele valori nu au o semnificație strict morală, dar o pot avea și pe aceasta, funcție de rolul și importanța lor socială, chiar și numai grupală. Unele sînt generale, însă apar și valori specifice domeniului instructiv-educativ, ca de exemplu „învățătura"; altele sînt și mai particulare: „păstrarea cu grijă a carnetului de elev" — văzut aici ca oglindă a rezultatelor la învățătură.

Tabelul de valori nu va fi interpretat ca absolut nici cel puțin pentru colectivul dat. El are unele limite evidente: este alcătuit în baza unor (puține) întrebări ce s-ar putea să nu fi pus în mișcare aceleași resorturi ale personalităților sondate. Credem apoi, așa cum am mai arătat, că unele răspunsuri sînt doar clișee („ecouri") de apreciere (respectiv, de autoapreciere), nereflectînd decît vag spiritul personal. Probabil așa stau lucrurile cu „respectul față de colegi", pe care copiii nu-l practică conștient (ca necesitate și modalitate umană a conviețuirii în colectiv); și „exemplul personal (în comportare)" apare uneori în această postură.

Valoarea tabelului este totuși mare în situația concretă aleasă: presupunînd că am descifrat direcția și gradul unor atitudini ale grupului (corelativ: atitudini-valori), „putem prevedea cu o anumită probabilitate modul lui de comportare în viitor" [2]. Or, în educație, predicția este deosebit de importantă, deoarece trecutul și prezentul nu sînt decît materia noastră primă. Învățătura, disciplina, ordinea și curățenia fiind, pe de o parte, modalități curente și concrete în conduita majorității elevilor, pe de altă parte, fiind exigențe declarate ale colectivului și, în ultimă instanță, fiind obiective destul de clare pentru cei mai mulți membri ai lui, vom admite ca tendință obiectivă mișcarea colectivului (clasei a VI-a E), în ansamblu, spre laturile fundamentale ale „personalității" lui, cum sînt: asimilarea unei cantități mai mari de cunoștințe, transformarea unor deprinderi în obișnuințe, sinteza cunoștințelor, convingerilor și obișnuințelor în trăsături stabile și esențiale [3], amplificarea gradului de unitate dintre conștiință și acțiune.

Constatările și supozițiile de pînă aici au la bază întreg materialul din cercetarea amintită, cît și corelarea lui cu informații anterioare și ulterioare obținute și pe alte căi (observația sistematică, aplicarea unui test sociometric, convorbiri individuale etc.). Scopul nostru rămîne fundamentarea explicativă a acțiunilor educative inițiate în vederea atingerii obiectivului: **educarea comportării și disciplinei conștiente.** Unele au fost deja declanșate. Spațiul nu ne permite să ne oprim prea mult asupra lor. Prezentăm pe scurt cîteva influențe preconizate de noi:

— Conștientizarea faptului că **notele la purtare** se pun în urma „examinării" [4] *permanente* și *finale* a întregii comportări. După acordarea notelor la purtare pe trimestrul I, la aproximativ o săptămînă de la începutul trimestrului următor, s-a făcut o cercetare asupra efectului la elevi al notelor la purtare. Datele arată că cei mai mulți au înțeles de ce li s-a dat o anumită notă, că încearcă să se adapteze unor cerințe pînă atunci neglijate și că pe viitor este nevoie și de sprijinul lor la întărirea disciplinei în acest colectiv.

— Criteriile de apreciere obiectivă a purtării (vezi Tabelul nr. 2) au fost discutate în clasă, într-o formă simplificată și accesibilă și s-a propus ca fiecare să le urmărească în activitatea zilnică, revenindu-se uneori asupra lor prin dezbateri complementare.

— S-a inițiat o acțiune sistematică de sporire a **autoconducerii și autogospodăririi,** acestea fiind, așa cum experiența ne-o dovedește, modalități eficiente și optime de progres ale vieții și activității colective. Au fost detașate sarcini speciale și familiilor, iar în colectiv au fost amplificate unele responsabilități și sarcini. Colectivului de conducere al clasei — care este, în linii mari, alcătuit din activul pionieresc al detașamentului — i s-a lăsat o libertate mai mare în organizarea de activități, în antrenarea tuturor la respectarea programului de lucru etc.; pionierul sanitar organizează singur controlul igienic, prezintă periodic starea igienică individuală și colectivă; un elev organizează serviciul pe clasă și urmărește cum fiecare echipă efectuează autogospodărirea zilnică; echipele de serviciu — avînd această sarcină cîte o săptămînă — se ocupă de toate problemele clasei legate de bunul mers al activității programate; ar putea fi citate multe alte activități de acest gen, desfășurate de copii și doar supravegheate discret de diriginte. Prin ultima afirmație recunoaș-

[2] ION RADU, *Op. cit.*, p. 21.

[3] ȘTEFAN ZISULESCU, *Caracterul*, E.D.P., București, 1978, p. 207—223.

[4] PELAGHIA POPESCU, *Examinarea și aprecierea conduitei elevilor*, în „Metodologia examinării și notării elevilor", E.D.P., București, 1969, p. 86—92.

tem şi faptul că este încă nevoie foarte adesea de „intervenţia" calificată, solicitată sau nu, a educatorului.

— Calea cea mai bună de modelare a comportării este confruntarea sistematică a individului cu situaţii reale cît mai variate în care el să fie obiectiv determinat să reacţioneze şi să acţioneze în conformitate cu anumite criterii şi etaloane valorice[5] („Comportament"). Pornind de la această ipoteză, la colectivul nostru de elevi s-au efectuat în anul trecut două excursii în ţară, s-au vizionat şi se vizionează în comun spectacole de teatru, filme etc.; de curînd au fost vizitate în scop educativ şi orientativ Fabrica de stofe „Argeşeana" şi unele secţii ale Întreprinderii de autoturisme „Dacia". Dealtfel, în viitor sînt programate mai multe vizite la întreprinderi productive; în cartier, elevii desfăşoară activităţi de înfrumuseţare şi întreţinere a spaţiilor verzi, a terenurilor de sport şi joacă.

— Determinarea elevilor de a-şi petrece pauzele dintre ore în curtea şcolii, pe terenurile de joacă special amenajate. A fost necesară intensificarea unei astfel de influenţe, deoarece prea des am constatat că mulţi elevi îşi verifică temele şi îşi repetă lecţiile în pauze; legat de aceasta, le vine mult mai uşor să se joace în clasă. Or, fiind un colectiv de 44 elevi, inevitabil cele mai multe nereguli comportamentale, disciplinare, igienice, aici şi acum se produc, ceea ce în nici în caz nu poate reprezenta un mediu prielnic de educare a relaţiilor morale fireşti. Pe de altă parte, în curtea şcolii are loc o circulaţie mai intensă de informaţii între copiii de aceeaşi vîrstă şi de vîrste diferite. În fond ei îşi împărtăşesc rezultatele experienţelor proprii, lucru absolut necesar şi în acest stadiu al ontogenezei. Menţinerea lor în limite restrînse le-ar îngreuia mult adaptarea şi integrarea în viaţa socială. Facem această remarcă, deoarece mai există situaţii în care, dintr-o prudenţă rău înţeleasă şi dăunătoare, unii educatori ţin, de regulă, elevii în clasă şi în timpul pauzelor. Este vorba de o opinie eronată, nedialectică despre formarea şi evoluţia moralităţii la copii (prin evitarea absolută şi abstractă a „contaminărilor" morale).

La colectivul cercetat, în perspectivă sînt prevăzute noi modalităţi de cunoaştere a dinamicii vieţii colectivului, a stării lui morale şi educaţionale şi acţiuni sistematice de influenţare educativă pe linia îmbunătăţirii sistemului de relaţii grupale, a atitudinilor conştiente şi active, pe linia formării trăsăturilor caracteriale superioare.

[5] *Dicţionar de pedagogie*, E.D.P., Bucureşti, 1979, art. „Comportament".

Cunoaşterea de sine şi succesul*

Cartea Georgetei Dan-Spinoiu se vrea a fi un raţionament desfăşurat, detaliat chiar pe cuprinsul a 200 de pagini, în care nu lipsesc, pentru a ajunge logic şi psihologic la concluzia succesului, nici apelurile la gîndirea multor personalităţi notorii din diversele domenii ale ştiinţei, artei, filosofiei, nici observaţiile şi cercetările proprii menite să îi justifice aserţiunile.

Axa principală a cărţii o reprezintă raportul dintre cunoaşterea de sine şi succesul aferent. Adresîndu-se publicului larg, şi nu numai specialiştilor, elementele implicite celor doi termeni — premise, ţeluri şi sensuri ale devenirii umane — ca şi etapele în procesualitatea atingerii lor sînt analizate printr-o raportare continuă la fapte de viaţă, ceea ce asigură un plus de claritate mesajului.

Prima parte a cărţii abordează cei doi termeni din incidenţa a trei mari cadre de referinţă: natura, cultura, temporalitatea. Se vorbeşte astfel despre conceptul de bază şi cel tranzitoriu de sine, despre sinele ideal, despre succes ca determinat de concordanţa persoanei cu valorile cadrului socio-cultural de apartenenţă, despre întreg contextul psihologic al tendinţei omului spre succes. Meritul autoarei este acela de a fi elaborat — într-o prezentare plastică, antrenantă — o analiză complexă a multiplilor factori care fie că se raportează direct la cunoaşterea de sine şi la succes, fie că sînt factori de tangenţă, cu rezonanţe facilitatorii sau handicapante.

Specialistă într-un domeniu al ştiinţei pe cît de captivant pe atît de dificil, care îşi are în centrul preocupărilor sale omul cu dimensiunile şi determinantele sale, Georgeta Dan-Spînoiu nu se referă la cunoaşterea de sine ca la o introspecţie în care, insular, individul s-ar complace şi la care s-ar limita, pentru a-şi inventaria calităţile şi/sau defectele şi ale cărei rezultate s-ar dovedi puţin eficiente de îndată ce acesta ar părăsi insula pentru a se confrunta cu cerinţele sociale în mijlocul cărora trebuie să trăiască, să îşi fructifice potenţele, să îşi lepede asimetriile. Autoarea pune accentul cu precădere pe cunoaşterea şi structurarea personalităţii umane în cadrul grupului social, pe structura eficientă a acestuia, pe rolul şi efectele sale asupra conturării şi cunoaşterii de sine, asupra evoluţiei persoanei, altfel zis pe educaţia prin grupul social căruia individul îi aparţine şi care presupune dezvoltarea unor interese şi valori comune. Autoarea oferă chiar o „cale de conştientizare de sine", experimentată în cercetări proprii. Pînă în ce straturi valorice se poate pătrunde folosind-o, aceasta este o altă problemă, ştiut fiind că imperiul sinelui necesită „opinci de fier" pentru a fi străbătut şi că, dacă pornim pe drumul cel bun, observăm curînd că imperiul îşi lărgeşte graniţele pe măsură ce înaintăm, poate tocmai pentru că i se integrează teritorii noi, generate de însuşi efortul de autocunoaştere. Nu întîmplător anticii intuiseră în cunoaşterea de sine cheia pentru o cunoaştere umană de dimensiuni macrocosmice.

A doua parte a cărţii este o amplă discuţie asupra factorilor şi criteriilor de succes (cu semnificaţiile inerente pe care le are acesta în societatea modernă), începînd cu necesitatea conştientizării raportului dintre posibilităţile proprii şi sarcini — evaluare menită să asigure un nivel de aspiraţie mobilizator şi

ADRIANA ONOFREI
cercetător ştiinţific — I.C.P.P.

(continuare în p. 64)

* Georgeta Dan-Spînoiu, *Cunoaşterea de sine şi succesul*, Editura Albatros, Bucureşti, 1980.

PENTRU O NOUĂ CONCEPȚIE PRIVIND ORGANIZAREA ȘI PREDAREA CURSULUI DE PEDAGOGIE ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL SUPERIOR

I. CERGHIT, L. VLĂSCEANU

Intenția noastră, polemică în mod implicit și constructivă prin detalierea unei noi programe a cursului de pedagogie din învățămîntul superior, este de a iniția o dezbatere axată pe structura optimă a disciplinei de referință.

*Este implicit polemică, întrucît programa pe care o propunem se depărtează de cele existente și în același timp le valorifică. În ultimul timp au fost propuse mai multe variante de programe sau de curs *) interesante, imaginative, mai bine concentrate pe literatura pedagogică actuală. Totuși, fiecare introduce un gen sau altul de schimbare fără să se preocupe de inovarea integrală a structurii, care să corespundă unei noi logici de construcție teoretică a disciplinei. Progresul cunoașterii pedagogice, dezvoltările recente în teoria și practica pedagogică sau în modurile de organizare a sistemului de învățămînt solicită o nouă perspectivă logică integrală a pedagogiei. Impresia noastră este că structura tradițională nu corespunde în mod adecvat cerințelor de profesionalizare a cadrelor didactice, nu are capacitatea de a asimila noile dezvoltări teoretice. Unele polemici sînt chiar sterile în măsura în care nu conduc decît la întrebări mai degrabă „metafizice" de genul : care sînt principiile didactice și mai ales cîte sînt ? dacă ar fi principii didactice sau principii ale educației ? cîte laturi componente are educația multilaterală (trei, cinci, șapte etc., oricum numărul să fie impar !) ? dacă pedagogia este artă sau știință ? învățarea este sau trebuie să fie studiată și pedagogic sau numai psihologic ? pedagogia se fundamentează pe psihologie, etică, sociologie etc., adică pe una, două sau mai multe științe sociale, sau pe datele teoretice corelate și derivate din acestea sau și pe cibernetică, teoria sistemelor generale etc. ? dacă noțiunea de predare mai este sau nu actuală ? cîte tipuri de lecții există ? dacă lecția trebuie să aibă sau să nu aibă o structură secvențială, iar dacă are atunci ce secvențe propunem ? Cînd apare o nouă problematică pedagogică ea este adăugată în curs. Așa s-a întîmplat cu orientarea școlară și profesională, cu educația în familie și cu multe altele. Dezvoltarea manualelor de pedagogie a fost pînă acum sumativă și nu integrativă. Tot adăugîndu-se noi capitole, cursul de pedagogie a început să fie din ce în ce mai lung, aparînd nu numai repetări inutile sau detalieri istorisite, zise clarificatoare, ci și necorelări logice vizibile sau fragmentări problematice. Spunem că știința se dezvoltă prin acumulări de noi date și prin esențializare. Pedagogii au adoptat însă, în mare parte, numai prima alternativă pe care am numit-o sumativă : noi capitole au fost adăugate celor vechi, fără a se propune o restructurare a informațiilor deja existente în funcție de noile acumulări. Dezvoltarea integrativă a pedagogiei presupune : a) esențializarea informațiilor prin procedee de generalizare și abstractizare ; b) restructurarea sau reorganizarea clasificării conceptuale ce ar corespunde cursului de ansamblu în așa fel încît să conducă la noi dezvoltări teoretice și la o valorificare practică mai adecvată. Deci nu adăugarea de noi capitole este în sine problematică (în sensul de critică), ci mai ales irelevanța sa în planul restructurării celor existente sau a întregului curs.*

Intenția noastră vrea să fie constructivă datorită valorificării contribuțiilor specifice diferitelor dezbateri propuse și avansării unui nou punct de vedere. Prin aceasta vrem să spunem că : a) varianta de programă pe care o propunem nu este neapărat cea mai bună dintre cele posibile : b) ar constitui un cadru de pornire în analiza unei noi structuri de curs ; c) dezbaterea acestei structuri propuse poate conduce la identificarea variantei optime care să concentreze cercetările noastre viitoare și care să se obiectiveze într-un curs cît de cît unitar, atît de important la nivelul teoriei, ideologiei și practicii noastre pedagogice.

Orice curs de pedagogie trebuie să ofere date teoretice privind trei categorii de probleme. Prima categorie include probleme de natură informativă vizînd date de istoria învățămîntului și a educației, prezentări ale teoriilor mai noi sau mai vechi, dar cu valoare euristică probată ; să releve continuitatea teoriei pedagogice integrale. Astfel de probleme

*) Pedagogie, E.D.P., 1979 (A. DANCSULY, M. IONESCU, I. RADU, D. SALADE), Curs de pedagogie. C.M.U.B., 1979 (M. C. CĂLIN), Pedagogie școlară E.D.P., 1980 .I. NICOLA), Programa profesionalizării pedagogice a cadrelor didactice inginerești de V. V. POPESCU (în Revista de pedagogie nr. 6, 1980) ș.a.

răspund unor cerințe pe care le-am numi „academice", iar un curs de pedagogie nu le poate eluda. În același timp însă, nu poate rămîne la nivelul lor pentru simplul motiv că ele nu au o valoare operațională directă, practică, ci mai degrabă una ideologică, în sensul că oferă căi de înțelegere a raportului dintre agentul pedagogic (profesorul) și universul educativ de referință, noțiuni de interpretare a acestui raport, delimitări și perspective derivate dintr-o analiză comparativă a modalităților structurale și practicilor educaționale existente sau posibile. A rămîne la acest nivel înseamnă a oferi eventuale modalități de înțelegere fundamentate informativ, dar nu și căi de acțiune.

A doua categorie de probleme vizează profesionalizarea pedagogică a cadrelor didactice. Acesta este nivelul critic al învățămîntului nostru pedagogic în măsura în care la ora actuală încă nu dispunem de un punct de vedere clar și împărtășit de marea majoritate a celor responsabili într-un fel sau altul de problemă. Aderăm cu toții la punctul de vedere conform căruia profesionalizarea cadrului didactic este tridimensională : a) în disciplina (disciplinele) pe care le va preda în școală ; b) pedagogică și c) politică. Și totuși, din punctul nostru de vedere, nu este încă clar în ce constă profesionalizarea pedagogică a cadrului didactic. Din această cauză sînt unii care consideră că este suficient ca cineva să fie absolvent de învățămînt superior pentru ca aceasta să-i confere competențe pedagogice pentru predarea unei sau mai multor discipline științifice sau tehnice sau umaniste ; sau, cum se întîmplă uneori, a unui amalgam de discipline (pentru întregirea „normei" !). Specializarea universitară într-una sau mai multe discipline corelate este o premisă necesară, dar nu și suficientă pentru profesionalizarea cadrului didactic. Aceasta ar corespunde profesionalizării academice pentru că este concordantă cu diviziunea academică a cunoașterii socialmente elaborată. Pasul următor este realizat atunci cînd se răspunde la următoarele probleme : în ce constă organizarea pedagogică a unui conținut științific ? la ce vîrstă și prin ce procedee (strategii, poate fi accesibilizat acest conținut ? ce performanțe cognitive pot fi realizate în timpul de instruire ? cum se poate stimula dezvoltarea capacităților intelectuale? etc.). Ca atare, profesionalizarea pedagogică a unui cadru didactic se referă la asimilarea acelor capacități și competențe care fac posibilă realizarea practică a activităților de dirijare a învățării școlare. Aici distingem între : a) pregătirea pedagogică pentru realizarea instruirii sau învățării dirijate ; b) realizarea practică a proiectelor instructive în condiții date de școlarizare. Dacă admitem o astfel de distincție atunci a profesionaliza pedagogic un cadru didactic înseamnă a-i oferi temeiuri teoretice și practice pentru proiectarea pedagogică a diferitelor condiții și strategii de dirijare optimă a învățării. Înainte de a ajunge în sala de clasă cadrul didactic trebuie să știe să definească proiecte pedagogice, să le planifice și să anticipeze realizarea lor efectivă. De aceea în programa pe care o propunem acordăm importanță clarificării teoretice și practice a componentelor unui proiect pedagogic și modalităților integratoare de realizare a proiectării pedagogice.

A treia categorie de probleme vizează realizarea practică a proiectelor pedagogice predefinite. De data aceasta trebuie să răspundem la întrebări de genul următor : Cum acționez în sala de clasă ? Cum formez comportamente de diferite tipuri ? Cum reacționez într-o situație inedită ? În ce constă colaborarea cu elevul sau cum organizez relațiile școlare din situațiile de învățare dirijată. Înainte de a fi un realizator practic, cadrul didactic trebuie mai întîi să fie profesionalizat academic și pedagogic.

Pentru a răspunde la astfel de probleme am considerat necesară trecerea de la o structură general informativă și axată pe realizarea practică efectivă la o structură a cursului de pedagogie care să accentueze profesionalizarea pedagogică a cadrului didactic. Aceasta intermediază și corelează informația generală și realizarea pedagogică practică. La nivelul învățămîntului superior cursul de pedagogie urmează să formeze studenții, să le ofere deschideri teoretice și practice în următoarele direcții :

1. SĂ FACILITEZE ÎNȚELEGEREA DE CĂTRE STUDENȚI a aspectelor macrostructurale și microstructurale specifice educației. În acest sens, prima parte a cursului este concentrată cu precădere asupra relației dintre educație și/sau sistemul de învățămînt, pe de o parte, or sistemul social, economic și cultural, pe de alta. Problemele tratate din această perspectivă sînt predominant teoretice și informative. În celelalte părți ale cursului sînt realizate aspecte (microstructurale) ale funcționării unităților școlare, în special ale modului de educație și ale procesului pedagogic pe care profesorul îl dirijează școlar.

2. SĂ AJUTE STUDENTUL SĂ IDENTIFICE CARACTERISTICILE specifice statice și dinamicii modului de educație din unitățile școlare. De data aceasta, programa este astfel structurată încît să prezinte componentele și cadrele de realizare ale practicii educaționale dintr-o perspectivă inițial statică (capitolele 6—12), pentru ca apoi acestea să fie integrate dinamic în proiectarea pedagogică a procesualității modului de educație (capitolele 13—14). Statica pedagogică se referă la precizarea componentelor practicii educaționale școlare (conținut, obiective, strategii, învățare-predare, motivație, relația profesor-elevi și grupul de elevi, evaluarea) și la caracterizarea fiecăruia din perspectiva independenței lor relative. Dinamica pedagogică se referă la relațiile dintre componentele practicii educaționale, la combinațiile posibile dintre acestea în vederea constituirii unui proiect pedagogic și la procesualitatea proiectării pedagogice în ansamblul procesului de învățămînt. Proiectarea pedagogică rezidă în definirea acelor combinații dintre componentele practicii educaționale școlare care corespund cel mai bine condițiilor concrete de școlarizare (în funcție de disciplina predată, nivelul de pregătire școlară a elevilor, caracteristicile psihosociale ale grupului de elevi supuși instruirii, timpul de instruire aflat la dispoziție etc.). Orice proiect pedagogic se poate realiza, între altele, în forma lecțiilor, dar nu se reduce la o lecție. El are menirea de a da perspectivă activității pedagogice a profesorului ținînd cont de succesiunea timpului de instruire și de cerințele finale (sociale) față de o etapă de școlarizare. Accentul în proiectarea pedagogică se pune pe pregătirea unei lecții sau a unui ansamblu de lecții în aceeași măsură în care se pune pe realizarea efectivă a lecției. În consecință, ne interesează posibilitățile de profesionalizare pedagogică a viitoarelor cadre didactice din punctul de vedere al cerințelor specifice proiectării pedagogice.

3. DE ASEMENEA, NE PREOCUPĂM DE CREAREA BAZEI de stimulare a creativității didactice viitoare prin analiza și activarea codurilor sau principiilor de organizare și funcționare a proiectării pedagogice specifice învățămîntului integrat cu producția și cercetarea. Pregătirea studentului pentru activitatea de proiectare pedagogică credem că este principala alternativă de pregătire a acestuia pentru o activitate practică nerutinizată și creatoare.

4. ÎN SFÎRȘIT, AM AVUT ÎN VEDERE NECESITATEA actuală a prezentării unor elemente specifice metodologiei cercetării și inovării pedagogice.

Obiectivele predării cursului ar trebui ierarhizate la două niveluri : maximal și minimal. Obiectivele maximale ar consta în înțelegerea și operarea cu structura conceptuală integrală a cursului, în elaborarea creativă de proiecte pedagogice, în definirea de strategii prospective de educație, specializate pe conținuturi determinate (din domeniile matematicii, fizicii, chimiei, filologiei, limbii și literaturii, filozofiei, istoriei, tehnicii și tehnologiei etc.), în planificarea unei suite de proiecte pedagogice în funcție de parametrii procesualității educaționale. Obiectivele minimale s-ar referi la cunoașterea și operarea cu conceptele centrale specifice fiecărui capitol și la înțelegerea mecanismelor de

bază ale proiectării pedagogice în vederea definirii și realizării unui proiect pedagogic. Pentru examen, încă de la începutul cursului, ar trebui formulate în fața studenților obiectivele minimale și cele maximale. De asemenea, acestea ar trebui corelate cu obiectivele specifice cursului de metodică a predării diferitelor discipline și cu cerințele de desfășurare a practicii pedagogice.

Programa este organizată pe patru părți :

Partea I — „Fundamentele educației" — cuprinde mai întîi capitolul dedicat definirii educației, a educației permanente și studiului pedagogic al educației. O pondere importantă în această parte o deține capitolul consacrat educabilității și dezvoltării, personalității, analizînd în detaliu fundamentele genetice, sociale și psihologice ale dezvoltării personalității. După enunțarea problemei educabilității ca problemă fundamentală a pedagogiei (întrucît clarifică atît posibilitățile evolutive ale personalității, cît și posibilitatea pedagogiei însăși ca știință), am considerat necesar să analizăm fundamentele genetice, sociale și psihologice ale dezvoltării personalității și ale realizării educației ca acțiune, proces și relație cu o bază instituțională specifică. În încheierea acestei părți analizăm problematica „idealului educațional" în așa fel încît să dăm sens și orientare de tip integrator problemelor enunțate anterior și să oferim o deschidere totalizatoare, centrată pe persoana educată, problemelor care urmează.

Partea a II-a — „Sistem și praxis pedagogic" — este partea cea mai întinsă ca volum și are un pronunțat caracter analitic. Mai întîi, sînt incluse aci două capitole care se referă la organizarea instituțională a educației în forma sistemului de învățămînt. Capitolul 4 prezintă organizarea structurală a sistemului de învățămînt (componentele, relațiile și funcțiile acestuia), iar capitolul 5 se concentrează asupra modului de educație din cadrul sistemului de învățămînt, adică asupra practicilor, activităților sau proceselor pedagogice. Celelalte 6 capitole incluse în partea a II-a a cursului analizează tot atîtea componente structurale ale praxisului educațional de tip școlar. Analiza lor separată definește aspectele statice ale practicii școlare, pregătind înțelegerea problemelor enunțate în partea a III-a.

Partea a III-a — „Dinamica proiectelor pedagogice de tip școlar" — integrează într-o formă de sistem componentele structurale prezentate în capitolele 6—12. Aici prezentăm ce înțelegem prin proiectarea pedagogică, cum se pot realiza diferite variante de proiecte pedagogice (vezi secțiunile 15.3, 15.4, 15.5, 15.6, 16.3) și cum pot fi ele înțelese în dinamica de ansamblu a procesului de învățămînt, respectiv cum pot fi planificate pe termen scurt și pe termen mediu (capi. 17) și cum pot fi aplicate și realizate creator (cap. 18).

Încheiem cursul cu un capitol dedicat metodologiei cercetării și inovării pedagogice, două probleme asupra cărora nu este nevoie să insistăm, atîta vreme cît importanța lor, este unanim recunoscută. Plasarea lor în încheierea cursului este intenționată, urmărind să încurajăm deschiderea la cercetare și inovare pedagogică.

Considerarea programei de pedagogie pentru studenții viitori profesori este corelată cu modul de concepere a programelor de pedagogie pentru definitivarea în învățămînt, perfecționare și gradul II. După opinia noastră, diferențierea programelor pe ciclurile menționate nu se poate face decît odată cu clarificarea obiectivelor instrucționale specifice fiecărui ciclu. Ne limităm, deocamdată, să spunem că : a) programa pentru definitivare ar putea fi o reluare a programei universitare, accentuîndu-se ultimele noutăți ale cercetării științifice ; b) programa pentru perfecționare și gradul II s-ar concentra asupra metodologiei de cercetare și inovare pedagogică, pregătind pentru gradul I sau mai ales pentru abordarea creativă a problematicii pedagogice.

Variante ale programei noastre universitare au fost deja experimentate timp de trei ani. În forma integrală actuală urmează să fie experimentată în anul universitar 1981—1982 și definitivată după această perioadă. De o deosebită importanță ar fi cunoașterea opiniilor diferiților specialiști, considerînd că dezbaterea onestă, critică, deschisă va fi mult mai profitabilă decît ecourile de complezență.

PROIECT DE PROGRAMĂ PENTRU DISCIPLINA „PEDAGOGIA GENERALĂ" PREDATĂ LA NIVELUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI SUPERIOR

Partea I : Fundamentele educației

1. *Domeniile de referință ontologică ale educației.*

1.1. Educația ca acțiune, relație și proces social. Acțiuni sociale cu efecte educative și acțiuni proiectate (intenționat) educativ : educația formală și educația informală. Structura formală a acțiunii educaționale. Instituționalizarea educației : istorie și actualitate. Modul de educație ca expresie integrată a structurilor și practicilor educative instituționalizate. Determinarea social-istorică a modului de educație ; modul de educație și modul de producție : raporturi istorice de corespondență și de determinare. Aspecte contemporane ale solicitărilor social-economice și culturale față de modul de educație.

1.2. Educația permanentă. Sensuri și semnificații ale educației permanente. Factori care determină permanentizarea educației. Efectele tendințelor de permanentizare a educației asupra organizării instituționale a educației. Educația școlară și educația adulților.

1.3. Fundamentarea teoretică a acțiunilor educaționale. Artă și tehnologie în dirijarea proceselor educative. Pedagogia ca știință a educației.

2. *Educabilitatea și dezvoltarea personalității.*

2.1. Problema educabilității ca problemă fundamentală a pedagogiei. Implicațiile acestei probleme în planul practicii educaționale, al ideologiei și teoriei pedagogice. Creștere, maturizare, dezvoltare, realizare personală. Factorii dezvoltării personalității: ereditate, mediu, educație. Teorii privind interacțiunea dintre factorii dezvoltării personalității : ereditariste și envirometaliste. Concepția deterministă multifactorială ; dialectica determinării exterioare și a reacției personale.

2.2. Fundamentele genetice ale dezvoltării personalității. Stadiul actual al cercetărilor de genetică și etologie privind transmiterea informației ereditare la nivel uman. Polivalența potențialului genetic al dezvoltării personalității. Condiționarea genetic-biologică a educabilității. Consecințe pedagogice.

2.3. Fundamentele sociale ale dezvoltării personalității. Sociabilitate și socializare. Diversitatea mediului social și a factorilor socializatori.

2.3.1. Familia ca mediu socializator. Structura familiei nucleare și potențele sale educative și socializatoare. Potențele socializatoare ale familiei în funcție de categoria socio-profesională și culturală de apartenență. Stiluri familiale de viață și stilurile socializatoare. Socializarea primară (în familie) și socializarea secundară (în instituțiile școlare). Distribuția șanselor școlare în funcție de categoria socio-profesională de proveniență familială. Incidențe pedagogice practice.

2.3.2. Mijloacele de comunicație în masă funcțiile lor de culturalizare și socializare. blul mesaj (educativ și cultural) al mijloacelor. Educația „paralelă" (prin ace loace și prin instituțiile specializate nal).

2.3.3. Implicațiile educative și ale structurilor, activităților și grupurile informale. Integra vianța socială. Tratarea pe tamentelor deviante.

2.3.4. Socializarea politică. Rosturile educative ale organizațiilor politice de copii și tineret. Organizarea lor instituțională. Conducerea de către P.C.R. a organizațiilor politice pentru copii și tineret. Aspecte pedagogice ale activităților politico-educative.

2.3.5. Valoarea socializatoare a muncii. Unitatea de producție ca unitate socializatoare ; potențialul educativ al relațiilor de muncă. Educația prin muncă și pentru muncă.

2.3.6. Condiționarea socială a educabilității. Consecințe practice de ordin pedagogic.

2.4. Fundamentele psihologice ale dezvoltării personalității. Ontogeneza dezvoltăriii psihice a personalității (concepția lui J. Piaget). Caracteristicile psihologice ale diferitelor perioade de vîrstă (cu care se lucrează). Diferențele psihice individuale. Considerații pedagogice privind periodizarea dezvoltării personalității. Posibilități și condiții pedagogice de accelerare a dezvoltării psihice individuale. Condiționarea psihologică a educabilității.

2.5. Trecerea de la eteronomie la autonomie personală. Autoeducația. Educația recurentă și educația permanentă. Reeducarea.

3. *Idealul educațional.*

3.1. Conceptul de ideal educațional. Specificul și determinațiile obiective ale idealului educațional. Idealul educațional și idealul social. Variații istorice în formularea idealului educațional. Implicații teoretice și practice ale diverselor formulări.

3.2. Dezvoltarea multilaterală a personalității ca ideal educațional socialist : aspecte generale și operaționale. Raporturi antinomice între : specializare și multilateralitate; unidimensionalitate și înstrăinare ; multilateralitate și realizarea personală ; policalificare și cerințe sociale specializate. Diviziunea socială a muncii și diviziunea școlară a specializărilor profesionale.

3.3. Libertate, responsabilitate și participare socială creativă ca dimensiuni ale idealului de personalitate comunistă. Implicații pedagogice.

Partea a II-a ; Sistem și praxis pedagogic

4. *Organizarea instituțională școlară a educației. Nivelul structural al sistemului de învățămînt.*

4.1. Forme de organizare instituțională a educației. Valențele educative ale activităților desfășurate în diferite organizații culturale, economico-productive, politice etc. Școala ca tip de organizație socială specializată pedagogic ; organizarea pedagogică a școlii. Integrarea unităților școlare cu unitățile de producție și cercetare.

4.2. Sistemul de învățămînt. Principiile organizării sistemului de învățămînt din țara noastră analizate dintr-o perspectivă comparativă (a pedagogiei comparate). Structura sistemului de învățămînt din țara noastră. Niveluri, tipuri și profile de școlarizare. Relații intra și intersistemice ale învățămîntului. Autonomia și relativizarea autonomiei instituționale a sistemului de învățămînt și a unităților școlare sale cu

4.3. Funcția de stratificare și mobilitate socială. Raportul dintre ierarhia nivelurilor de școlarizare și generarea stratificării sociale. Posibilități de creștere a mobilității sociale prin învățămînt. Orientarea școlară și profesională ca activitate dirijată de principii pedagogice și principii raportabile la tendințele de stratificare și mobilitate socială. Rosturile învățămîntului în realizarea tendinței de omogenizare socială.

4.4. Conducerea sistemului de învățămînt. Tranziția de la conducerea empirică la conducerea științifică a învățămîntului. Specificul conducerii științifice a învățămîntului. Organizarea instituțională a conducerii macrostructurale și microstructurale a învățămîntului din țara noastră. Decizia și sistemul de decizie. Raportul dintre informație și decizie ; sistemul informațional al învățămîntului. Conducerea și planificarea la nivelul școlii.

5. *Organizarea modului de educație în unitățile școlare. Nivelul funcțional al sistemului de învățămînt.*

5.1. Nivelul funcțional de organizare a sistemului de învățămînt. Modul de educație ca expresie funcțională concentrată, sintetică și integrată a activităților și proceselor pedagogice din unitățile școlare. Concretizarea modului de educație în forma praxisului pedagogic. Diversitatea modurilor de educație în funcție de diferențierea istorică a praxisului pedagogic, a relațiilor sociale practicate în educație, a structurilor educaționale. Structura poziționlă și cîmpul educațional ca elemente definitorii ale unui mod de educație.

5.2. Structura poziționlă a modului de educație ca ansamblu al relațiilor dintre agenții pedagogici școlari. Coordonatele definitorii ale unei poziții specifice unui agent pedagogic. Relațiile dintre pozițiile pedagogice diferențiate. Structura poziționlă ca totalitate ireductibilă la elementele componente.

5.3. Cîmpul educațional al modului de educație ca sinteză a practicilor pedagogice și a codurilor sau principiilor lor generative. Definirea cîmpului educațional prin etosul pedagogic și stilul profesional didactic. Etosul pedagogic exprimat prin codurile sau principiile pedagogice dominante. Caracteristici ale genezei etosului pedagogic. Stilul profesional didactic ca formă individualizată de manifestare a etosului pedagogic. Unitate și diversitate în stilurile profesionale ale cadrelor didactice.

5.4. Praxisul pedagogic al modului de educație. Specificul praxisului pedagogic în funcție de structura poziționlă și cîmpul educațional. Componentele structurale ale praxisului pedagogic : conținutul informațional ; obiectivele educaționale ; strategiile pedagogice ; învățarea predarea ; factorii subiectivi stimulativi ai învățării (motivații, interese etc.) ; relația profesor-elevi și funcționarea grupurilor de elevi; evaluarea.

5.5. Statica praxisului pedagogic. Relații posibile între componentele structurale ale praxisului pedagogic ; *a)* între conținuturi și obiective ; *b)* strategii și obiective ; *c)* obiective și evaluare ; *d)* strategii pedagogice și conducerea învățării etc.

6. *Conținutul învățămîntului*

6.1. Definiție. Determinarea social-istorică a conținutului învățămîntului. Accelerarea ritmurilor de dezvoltare a științei, tehnicii și culturii contemporane și gradul de receptivitate — informațională a învățămîntului în raport cu aceste ritmuri. Contradicții și corespondențe posibile. „Logica" de dezvoltare a științei în raport cu „logica didactică" : căi de accentuare a corespondențelor. Soluții teoretice preconizate : progresivismul, perenialismul, reconstrucționismul etc. Raportul dintre formativ și informativ în învățămîntul contemporan.

6.2. Organizarea pedagogică a conținutului învățămîntului. Domenilie conținutului învățămîntului : științific, tehnologic, practic, moral, politic, estetic, cultură fizică. Cultură generală

și cultură de specialitate ; cultură umanistă, cultură științifică și cultură tehnologică. Corespondențe între diviziunea academică a cunoașterii pe discipline științifice și diviziunea școlară a cunoașterii pe discipline de învățămînt. Repartizarea conținutului informațional transmis școlar pe discipline de învățămînt. Planul de învățămînt, programa școlară și manualul.

6.3. Niveluri ale structurării pedagogice a conținutului informațional specific unei discipline de învățămînt :

a) nivelul global: reconstrucția pedagogică a structurii conceptuale a unei discipline științifice ;

b) nivelul intermediar : repartizarea cantității de cunoaștere teoretică și aplicativă pe unități logice în funcție de fragmentarea timpului de instruire și de cerințele derivate din nivelul de dezvoltare psihică și accelerare a dezvoltării capacităților mentale ale elevilor. Distribuirea ierarhică a competențelor cognitive asimilabile pedagogic de la nivelul minim, necesar și obligatoriu pentru orice elev care va promova, pînă la nivelul maxim corespunzător unei etape de școlarizare.

Standardele instructive exprimate în termeni informaționali pentru o disciplină de învățămînt.

c) nivelul microstructural : caracteristici pedagogice ale enunțurilor teoretice ; relația dintre teoretic și aplicativ în asimilarea conținutului informațional ; formularea problematizată și enunțiativă a propozițiilor teoretice ; secvențialitatea pedagogică a „cuantelor" informaționale.

Organizarea lineară, concentrică sau în spirală a conținutului disciplinelor de învățămînt. Posibilități de stimulare a creativității sau participării creative a elevilor în asimilarea conținutului, derivate din însăși organizarea pedagogică a conținutului.

6.4. Interdisciplinaritatea, modularitatea și implicațiile lor pedagogice.

7. *Obiectivele educaționale*

7.1. Specificul pedagogic al obiectivelor educaționale. Operaționalizarea obiectivelor. Criterii și căi de operaționalizare. Relații între conținutul unei discipline de învățămînt și obiectivele educaționale care-i sînt specifice. Obiective și standarde instrucționale. Standarde minimale și maximale : implicații pedagogice. Organizarea pe niveluri a obiectivelor în funcție de gradul lor de dificultate și de cerințele distributivității capacităților individuale și competențelor. Rețele orizontale și verticale de obiective.

7.2. Taxonomia obiectivelor educaționale. Domeniul cognitiv, afectiv și practic. Aplicații la nivelul disciplinelor de învățămînt.

8. *Învățarea și predarea*

8.1. Învățarea. Învățarea umană. Specificul învățării școlare. Tipuri de învățare școlară. Teorii ale învățării : teorii de condiționare (Pavlov, Skinner), teorii genetice operaționale (Piaget, Galperin), teorii privind prelucrarea informației științifice, tehnice etc.

Relații între tipurile de învățare și teoriile învățării. Învățare și instruire.

8.2. Predarea ca organizare și conducere a învățării. Ipostaze ale predării în funcție de succesiunea timpului de școlarizare, progresele elevului în învățare, specificul cunoașterii și abilităților transmise școlar.

9. *Motivația învățării. Interesele școlare și profesionale*

9.1. Specificul și structura motivelor învățării. Profiluri motivaționale individuale ; optimul motivațional. Demotivarea școlară.

9.2. Interesele școlare și profesionale. Dinamica intereselor școlare în funcție de organizarea ierarhică a școlarizării. (rolul examenelor în direcționarea intereselor școlare).

9.3. Activitatea pedagogică de generare sau/și stimulare a motivației învățării. Motivația ca cerință pedagogică preliminară a desfășurării optime a învățării. Motivația rezultată din însăși activitatea pedagogică.

10. *Relațiile profesor-elevi. Grupul de elevi*

10.1. Organizarea și baza socială a învățării școlare. Relațiile sociale din cadrul școlii și corespondența lor cu relațiile sociale de producție.

10.2. Relația didactică profesor-elev. Caracteristici psiho-sociale și pedagogice. Personalitatea profesorului și personalitatea elevului manifestate în relație. Conceptele de poziție socială, status și rol social.

10.3. Grupul de elevi. Caracteristici psiho-sociale ale grupului (clasei) de elevi. Structura grupului de elevi definită prin : elementele componente, relațiile interpersonale și procesele de grup (stratificare, influențare, comunicare, conducere etc.). Funcționarea grupului. Raporturi între structura și funcționarea grupului : parametrii caracteristici.

10.4. Rețele comunicative în grupurile educaționale. Limbajul în comunicarea pedagogică. Comunicare verbală și nonverbală. Centralitatea rețelelor comunicative. Dirijarea comunicării de către profesor. Lateralitatea comunicării. Semnificația pedagogică a centralității și lateralității rețelelor comunicative școlare.

10.5. Relații de cooperare profesor-elev. Trecerea de la grup la colectiv. Acțiunea colectivă. Învățarea și predarea în condiții de cooperare. Predarea centrată pe grupul de elevi. predarea individualizată. Grupuri omogene și neomogene.

10.6. Dependența eficienței predării și învățării școlare de organizarea relației profesor-elevi și a grupurilor educaționale.

11. *Strategiile pedagogice*

11.1. Acțiuni educaționale. Integrarea acțiunilor educaționale în forma unei strategii pedagogice.

11.2. Posibilul acțional pedagogic ca sinteză a acțiunilor educaționale disponibile. Sursele posibilului acțional pedagogic :

a) metode de instruire și educare ;

Funcțiile și valoarea metodei. Criterii de alegere și utilizare a metodelor. Sistemul metodelor de instruire și educare.

b) mijloacele de învățămînt ; *c)* tehnicile de muncă intelectuală. Caracterizarea fiecărei surse a posibilului acțional pedagogic. Corelații posibile între metodele de învățămînt, mijloacele de învățămînt și tehnicile de muncă intelectuală.

11.3. Tipuri de strategii pedagogice. Strategii pedagogice centrate pe profesor, pe elev, pe grupul de elevi. Strategiile pedagogice ca strategii participative. Diferențierea strategiilor pedagogice în funcție de nivelul de școlarizare al elevilor și de specificul disciplinei de învățămînt.

12. *Evaluarea*

12.1. Definirea evaluării. Obiective, standarde, rezultate, măsurare, performanțe, apreciere. Finalizarea evaluării în judecăți apreciative pe baza măsurării rezultatelor raportate la obiective și standarde.

12.2. Măsurarea rezultatelor prin scala de notare. Diferențierea elevilor prin notare. Prezentarea individuală și globală a notelor școlare.

12.3. Metode de evaluare. Examinarea orală curentă. Lucrările scrise. Testul de cunoștințe. Lucrările practice (probe standardizate). Concursurile interșcolare.

12.4. Randamentul școlar. Prevenirea rămînerii în urmă la învățătură sau a abandonurilor școlare. Stimularea elevilor la învățătură prin probele de evaluare.

12.5. Diferențierea evaluării pe trepte de școlarizare și tipuri de activități școlare.

12.6. Evaluarea activităților de organizare și conducere pedagogică a învățării. Evaluarea evaluatorilor.

12.7. Evaluarea globală a sistemului de învățămînt.

Partea a III-a : Dinamica proiectelor pedagogice de tip şcolar

13. *Proiectarea pedagogică*

13.1. Trecerea de la statica pedagogică la dinamica pedagogică. Proiectarea pedagogică a praxisului educaţional ca activitate de corelare a strategiilor pedagogice (posibilul acţional pedagogic) cu obiectivele educaţionale (domeniul prospectiv al instruirii) în vederea optimizării rezultatelor şcolare. Dependenţa şi independenţa proiectării pedagogice faţă de conţinutul informaţional transmis şcolar. Modele de integrare a relaţiilor dintre componentele praxisului educaţional.

13. 2. Identificarea unei situaţii educaţionale. Parametrii de identificare şi secvenţe componente.

13.3. Construirea secvenţelor şi situaţiilor educaţionale.

14. *Procesul de învăţământ*

14.1. Învăţarea ca proces : succesiunea evenimentelor în situaţia de învăţare ; probabilităţi de tranziţie de la o stare la o altă stare de învăţare.

14.2. Predarea ca proces în funcţie de devenirea procesuală a învăţării. Construirea secvenţială a stărilor de învăţare. Integrarea secvenţială de învăţare în procese educaţionale mai cuprinzătoare.

14.3. Definirea unui proiect pedagogic în funcţie de aspectele statice şi dinamice ale predării şi învăţării. Lecţia ca formă de organizare secvenţială a procesului de învăţământ.

14.4. Succesiunea proiectelor pedagogice ca aspect esenţial, definitoriu al procesului de învăţământ. Evaluarea performanţelor unui proiect pedagogic. Evaluarea formativă şi somativă.

14.5. Principiile sau codurile proiectării pedagogice. Coduri implicite şi explicite. Principii referenţiale :

a) diferenţierea şi integrarea secvenţelor instructive în funcţie de tipurile de relaţii dintre componentele praxisului educaţional ;

b) construcţia procesuală de perspectivă a strategiilor de dirijare a învăţării (continuitate şi consecvenţă) ;

c) individualizarea şi/sau orientarea grupală a proiectelor pedagogice ;

d) relaţionarea interdisciplinară a proiectelor pedagogice (interdisciplinaritatea pedagogică).

15. *Variante de proiecte pedagogice*

15.1. Concretizarea proiectelor pedagogice pe tipuri de lecţii. Structuri şi funcţionalităţi.

15.2. Simularea în proiectarea pedagogică. Modelarea unui proiect pedagogic.

15.3. Varietatea proiectelor pedagogice concretizate în lecţii sau în activităţi extradidactice,

15.4. Proiecte pedagogice centrate pe conţinuturi : *a)* ştiinţifice ; *b)* morale şi politice ; *c)* estetice; *d)* tehnologice; *e)* aplicative, practice.

15.5. Proiecte pedagogice centrate pe activităţi de: *a)* transmitere de informaţie; *b)* exersare în reproducerea sau sistematizarea informaţiei ; *c)* formare a automatismelor (deprinderilor) ; *d)* exersare a proceselor creativităţii; *e)* experimentare, observare, aplicare ; *f)* examinare şi evaluare.

15.6. Proiecte pedagogice orientate : *a)* grupal ; *b)* microgrupal ; *c)* individual. Implicaţii pentru organizarea grupurilor de elevi şi a grupului de cadre didactice.

15.7. Aplicaţii ale proiectării pedagogice în domeniul disciplinei de învăţământ. Elemente de metodică a proiectării pedagogice specifice respectivei discipline de învăţământ.

16. *Educaţia adulţilor*

16.1. Permanentizarea educaţiei. Cerinţe privind perfecţionarea sau reciclarea pregătirii profesionale postşcolare. Specificul educaţiei adulţilor. Caracteristici psihologice şi sociale ale adulţilor.

16.2. Implicarea pedagogică a adulţilor în situaţii de învăţare dirijată : *a)* organizarea grupurilor de învăţare ; *b)* relaţiile dintre profesor şi grupul de învăţare ; *c)* individualizarea învăţării postşcolare ; *d)* caracteristicile componentelor praxisului pedagogic în condiţiile specifice educaţiei adulţilor.

16.3. Proiecte pedagogice specifice educaţiei adulţilor. Invarianţii structurali ai unui proiect pedagogic şi caracteristicile de variabilitate a proiectelor pedagogice în funcţie de factorii psihologici şi sociali ai vîrstei adulte.

17. *Planificarea proiectelor pedagogice,*

17.1. Diagnoza şi prognoza pedagogică ; *a)* la nivelul persoanelor implicate în învăţare ; *b)* la nivelul procesului de învăţămînt ; *c)* la nivelul sistemului de învăţămînt.

17.2. Planificarea proiectelor pedagogice. Definirea secvenţială a unui proiect pedagogic : planul de lecţie. Planificarea integrării proiectelor pedagogice diferenţiate pe lecţii.

17.3. Conducerea instituţională a procesului de învăţămînt. Funcţii şi direcţii de acţiune. Necesitatea corelării proiectelor pedagogice diferenţiate pe discipline de învăţămînt. Coordonarea proiectelor pedagogice realizată de şefii de catedră şi de directorii de şcoală.

17.4. Arhitectura şcolii ca instituţie pedagogică în funcţie de/sau în concordanţă cu cerinţele structurale ale proiectelor pedagogice. Aspecte ergonomice.

18. *Stiluri profesional-didactice*

18.1. Profesionalizarea cadrelor didactice. Aptitudinea pedagogică. Tact şi măiestrie pedagogică. Formarea în disciplina (disciplinele) de specialitate ; formarea psihologică, socială şi pedagogică.

18.2. Creativitate şi rutină în profesiunea de cadru didactic. Dimensiuni ale stilului pedagogic individual. Diversitatea stilurilor pedagogice individuale.

18.3. Cooperarea cadrelor didactice dintr-un grup pedagogic în funcţie de etosul pedagogic referenţial.

Partea a IV-a : Cercetare şi inovare pedagogică

19. *Metodologia cercetării şi inovării pedagogice*

19.1. Caracteristici ale abordării pedagogice a educaţiei. Interferenţe ale abordării pedagogice a educaţiei cu alte tipuri de abordări : psihologice, economice, sociologice, cibernetice (sistemice), praxiologice etc. Ştiinţele educaţiei.

19.2. Metodologia cercetării pedagogice. Metodologia ca teorie şi tehnică a cercetării ştiinţifice. Direcţii şi orientări în cercetarea pedagogică. Teoretic şi empiric în cercetare ; nivelul conceptual şi nivelul operaţional de definire a ipotezelor cercetării. Specificul ipotezei în cercetarea pedagogică. Măsurarea variabilităţii evenimentelor pedagogice. Elaborarea instrumentelor de cercetare. Metode de culegere a datelor empirice : observaţia, experimentul, testul, interviul, analiza de conţinut, studiul de caz, *chestionarul. Prelucrarea datelor empirice* : valoarea instrumentală a analizei statistice a datelor. Elemente privind construcţia teoretică a unui discurs pedagogic. Aplicarea rezultatelor unei cercetări.

19.3. Inovaţia educaţională. Factori endogeni şi exogeni care determină inovaţia în învăţămînt. Inovaţia macrostructurală (reforma sistemului de învăţămînt) şi inovaţia microstructurală (schimbări pedagogice în modul de educaţie). Fundamentarea deciziilor de inovare macrostructurală. Implementarea reformelor şcolare. Dirijarea schimbărilor pedagogice ale modului de educaţie : strategii de inovare, modalităţi de acţiune şi generalizare a inovaţiilor microstructurale. Evaluarea inovaţiilor. Contribuţia cadrelor didactice la creşterea şi dezvoltarea cunoaşterii pedagogice şi la realizarea practică a inovaţiilor.

Mijloace de învățămînt și promovarea succesului școlar

Pătrunderea noului în procesul de învățămînt — între altele și în domeniul mijloacelor și al dotației materiale — ridică în fața personalului didactic, multe probleme metodice și de adaptare la noi stiluri de muncă. În ce măsură și în ce condiții această bogată bază materială a învățămîntului nostru va duce la creșterea eficienței muncii educative? Este evident pentru oricine că simpla acumulare de dotație materială, prin ea însăși nu înseamnă, neapărat, și un învățămînt de calitate. Important este cum este folosită și în ce măsură răspunde necesităților reale ale procesului instructiv-educativ. Județul Teleorman, în care am organizat masa rotundă cu tema de mai sus, dispune atît de o bogată bază materială a învățămîntului, cît și de o vastă experiență de utilizare a ei în scopuri pedagogice. Pentru a prezenta o parte din experiența lor, am invitat la masa rotundă, învățători, profesori, inspectori, cercetători, care s-au ocupat de problemele pedagogice ridicate de folosirea mijloacelor de învățămînt în acest județ.

* * *

Dr. ANTON VASILESCU — redactor șef al Revistei de pedagogie. Am dori să prezentăm cititorilor noștri experiența valoroasă obținută de-a lungul anilor de județul dv. în domeniul perfecționării bazei materiale a învățămîntului și mai ales — folosirea mijloacelor moderne de învățămînt pentru promovarea succesului școlar. Ne-ar interesa atît problemele legate de utilizarea mijloacelor moderne existente pe plan național, cît și experiența dv. de valorificare a posibilităților locale în crearea și utilizarea unor noi resurse materiale ale procesului instructiv-educativ.

Prof. TRAIAN MITRUȘ — *inspector general, Inspectoratul școlar județean.* Mai întîi, cum era și firesc, ne-am preocupat de *problema dotării unităților noastre școlare* cu tot ceea ce se creează nou în domeniul resurselor materiale ale procesului de învățămînt. În anul 1981, de exemplu, noi am investit, din bugetul inspectoratului, cîteva milioane de lei, numai pentru dotarea cu noi mijloace de învățămînt. Luînd în considerare că problema dotării este o preocupare mai veche a inspectoratului școlar, aș putea spune că, la ora actuală, în dotarea unităților școlare din județul nostru, există o bună bază materială a învățămîntului, care cuprinde cele mai moderne mijloace de învățămînt. O mare parte din această bază materială noi am realizat-o prin *autodotare*, folosind posibilitățile locale și intenționăm, pe viitor, să ne intensificăm eforturile în acest sens. Un alt domeniu de preocupări a vizat *formarea și perfecționarea personalului didactic*, capabil să folosească cu eficiență această bază materială. Elementul „om" reprezintă, după cum se știe factorul decisiv în modul în care se folosesc aceste mijloace de învățămînt. De aceea, ne-am interesat de elaborarea și transpunerea în practică a unor programe complexe de pregătire a personalului didactic, începînd cu probleme de manipulare tehnică și terminînd cu problemele psihopedagogice ale integrării lor eficiente la lecție. *Generalizarea experienței pozitive* obținută de cadrele didactice din județul nostru și promovarea celor mai eficiente metode de lucru cu aceste mijloace, au constituit, de asemenea, o preocupare conștientă a inspectoratului școlar. Pentru cunoașterea și răspîndirea celor mai avansate idei de integrare a noilor mijloace în lecție, am apelat încă din anii 1974/1975 la Institutul de cercetări pedagogice și psihologice realizînd o bună *colaborare cu cercetarea științifică instituționalizată.*

Prin prezența cercetătorilor în mijlocul nostru s-au făcut, încă de pe atunci, pași însemnați în direcția *perfecționării tehnologiilor didactice*, pentru diferite discipline de studiu. Putem aprecia că integrarea mijloacelor moderne de învățămînt în lecții a prins rădăcini destul de adînci în experiența didactică a cadrelor din județul nostru. Desigur că și în această problemă, ca în oricare domeniu de noutate, apare, uneori, fenomenul reticenței, explicabil, de cele mai multe ori, prin scăzuta preocupare a unor cadre didactice de a se informa cu ceea ce este nou în activitatea lor. De aceea, în programele noastre viitoare de acțiune vom continua să acordăm un loc important perfecționării personalului didactic, în sensul sensibilizării sale pentru elementele de noutate apărute în tehnologia didactică. Considerăm, totodată, că trebuie acționat mai mult pentru pregătirea în acest sens a profesorilor, încă de pe băncile facultății și a învățătorilor și educatoarelor, încă din liceul pedagogic. Avem suficiente exemple de absolvenți cu media 10, care, însă nu știu să monteze o experiență sau să manipuleze un aparat. Și nu este vorba doar de lipsa de pregătire în domeniul unor abilități elementare ale profesorului, ci și de necesitatea de a se acorda o mai mare atenție pregătirii psihopedagogice alături de cea de specialitate. Experiența ne-a arătat că pregătirea psihopedagogică a cadrelor din învățămînt constituie condiția esențială pentru utilizarea eficientă a bazei materiale existente.

1. Pregătirea și perfecționarea psihopedagogică a cadrelor — condiție esențială pentru utilizarea eficientă a bazei materiale existente

Dr. ALEXANDRU GHEORGHIU — Institutul de cercetări pedagogice și psihologice. Într-adevăr, eficiența pedagogică a mijloacelor de învățămînt, clasice sau moderne, depinde, la un moment dat, de raportul care se stabilește între natura dotației școlii și nivelul pregătirii pedagogice al cadrelor. Ideală este, desigur, situația în care o școală dispune și de oameni pregătiți și de o bază materială bună. Cea mai dificilă este stiuația în care baza materială este slabă, iar oamenii slab pregătiți. Însă, în celelalte două alternative intermediare, cele mai frecvente, elementul „om" se vădește a fi esențial și nu baza materială este factorul primordial. Însuși raportul din-

tre cercetare, realizare, dotare, profesor se îmbunătățește în măsura în care pregătirea cadrului didactic se optimizează din punct de vedere pedagogic. Sînt încă multe de făcut în direcția perfecționării cadrelor în ceea ce privește integrarea mijloacelor moderne de învățămînt. Cred că la ora actuală, în general, sîntem deficitari la capitolul valorificării integrale în lecție a potențialului mijloacelor de învățămînt. Adică, mai există numeroase cazuri cînd prezența în lecție a mijloacelor de învățămînt continuă să rămînă un element de excepție și uneori, un element de spectacol sau festivitate. Cercetarea pedagogică și-a propus să contribuie în două direcții la rezolvarea acestei situații. În primul rînd, s-au elaborat o serie de materiale de îndrumare a profesorilor în domeniul utilizării noilor resurse ale învățării. Aceste materiale au fost tipărite în tiraje mari și difuzate, deja, în rețeaua noastră școlară, în scop experimental. În al doilea rînd, experimentăm o serie de formule de perfecționare a cadrelor în domeniul utilizării mijloacelor moderne de învățămînt. Din aceste acțiuni de cercetare, care cuprind și județul dv., am reținut, pînă în prezent, ca valoroasă, ideea folosirii studiilor de caz filmate, din care profesorii pot vedea modul concret de utilizare a acestor mijloace în lecție. Avem și soluții de multiplicare a acestor experimente prin antrenarea cineclubu-rilor locale și a unităților școlare cu experiență valoroasă în acest domeniu.

Dr. ANTON VASILESCU. Ce întreprinde Casa personalului didactic pentru perfecționarea în acest domeniu ?

Prof. PETRICĂ IVAN — directorul Casei personalului didactic, Teleorman. În urmă cu un an am început o cercetare-acțiune de sporire a eficienței integrării mijloacelor de învățămînt în lecție și în activitățile extrașcolare. Acțiunea a fost proiectată pe o durată de doi ani și a reunit într-o strînsă colaborare Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, Oficiul central pentru mijloace de învățămînt al M.E.I., Casa personalului didactic și Inspectoratul școlar județean. Ea a cunoscut mai multe etape. În primul rînd, o etapă de inițiere a cadrelor în mînuirea aparaturii de laborator și a mijloacelor moderne de învățămînt, care a antrenat toate nivelurile sistemului nostru de perfecționare curentă : cerc pedagogic, comisie metodică, colectiv de catedră etc. În scopuri stimulative am experimentat cu rezultate pozitive ideea unui certificat de atestare a competenței în această privință. În etapele următoare am încercat să îndrumăm și să sprijinim personalul didactic în realizarea materialelor necesare procesului de învățămînt în care se integrează mijloace moderne. În sfîrșit, actuala etapă, în curs de desfășurare, vizează sporirea competenței pedagogice a cadrelor didactice pentru integrarea eficientă în lecție a acestor mijloace. Am încercat să lămurim conceptul de tehnologie didactică ș.a. În paralel am folosit mult calea popularizării experienței pozitive a cadrelor didactice. Am apelat la specialiști de înaltă competență din cadrul instituțiilor de cercetare și dotare, anterior menționate.

Cu ajutorul acestor foruri, în special al Institutului de cercetări pedagogice și psihologice, desfășurăm acțiuni în cadrul cărora li se oferă profesorilor participanți modele concrete de acțiune, lecții filmate ș.a. Sîntem preocupați să oferim personalului didactic din județul nostru bibliografii pe problemele utilizării mijloacelor moderne de învățămînt.

Dr. ANTON VASILESCU. Dar liceul pedagogic, ca centru metodologic, ce a întreprins pentru formarea viitoarelor cadre ale învățămîntului preșcolar și primar în problema supusă discuției ?

Prof. ILIE TUDOR — directorul Liceului pedagogic, Turnu Măgurele. În primul rînd, a trebuit să ne ocupăm de perfecționarea în acest domeniu a colectivului didactic din liceul nostru pedagogic. Trebuie să recunoaștem deschis că și în liceele pedagogice mai avem cadre care se adaptează greu pătrunderii în învățămînt a elementelor de noutate.

În sprijinul activității comisiilor metodice și cercurilor pedagogice ale învățătorilor din județ, liceul a elaborat tematici orientative care se referă la principalele modalități de inovare ale învățămîntului preșcolar și primar. Am căutat să antrenăm profesorii metodiști în acțiuni comune cu comisiile metodice și cercurile pedagogice din județ. În acest sens, fiecare profesor metodist are responsabilități bine stabilite și atribuții precise. De exemplu, profesorul metodist de limba română răspunde de desfășurarea activităților din cadrul comisiilor metodice și a cercurilor pedagogice, pentru temele care abordează problemele dezvoltării vorbirii și îmbogățirii vocabularului copiilor. În atenția noastră a stat îmbunătățirea practicii pedagogice a elevilor. Am avut în vedere atît pregătirea unor lecții în spiritul învățămîntului modern, activ cît și formarea priceperilor și deprinderilor de confecționare a materialului didactic și a competenței pedagogice de folosire a mijloacelor de învățămînt în cadrul lecțiilor. De asemenea, i-am antrenat pe elevii practicanți în activități comune cu învățătorii și educatoarele din municipiul Turnu Măgurele. Adăugăm inițiativele organizării unor schimburi de experiență cu alte licee pedagogice din țară pe problemele folosirii noilor mijloace de învățămînt, sesiunile de comunicări științifice pe teme de metodica folosirii acestor resurse ale educației ș.a.

Prof. ION CRICOVAN, Liceul pedagogic, Turnu Măgurele. În liceul nostru s-a creat, deja, tradiția ca elevii clasei a XII-a, la încheierea practicii finale, să organizeze și o expoziție cu materialul didactic confecționat în timpul perioadei de practică. Problema metodelor de integrare a mijloacelor de învățămînt în lecție o abordăm în cadrul orelor de practică pedagogică, în special în legătură cu întocmirea planului de lecție. Este prilejul cînd îl îndrumăm pe elevul practicant asupra metodelor și momentului în care urmează să se integreze un anumit tip de mijloc de învățămînt. Le cerem elevilor să se gîndească la problema mijloacelor de învățămînt de care vor avea nevoie, încă din perioada întocmirii planificărilor calendaristice. Îi obișnuim, ca pornind de la obiectivele pedagogice ale lecției, să stabilească mijloacele de învățămînt de care vor avea nevoie și, pe această bază, să și le procure sau să-și creeze.

Prof. MAGDALENA FLORESCU — dir. adj. al Liceului pedagogic, Turnu Măgurele. În plus am încercat să formăm elevilor practicanți convingerea că eficiența lecției nu depinde doar de prezența unei bogate aparaturi, ci mai ales de modul în care este utilizată. Pentru aceasta, împreună cu elevii am proiectat în cadrul practicii pedagogice o serie de tehnologii didactice moderne din care am putut desprinde ideea că o tehnologie didactică modernă nu presupune renunțarea la materialul didactic clasic, tradițional, ci o îmbinare a acestuia cu noile resurse de învățare.

Dr. ANTON VASILESCU. În ce măsură și în ce condiții noile mijloace sprijină învățarea conștientă și activă a elevilor. Care sînt principalele căi de integrare eficientă a acestor resurse în cadrul procesului instructiv-educativ ?

2. Integrarea mijloacelor materiale de învățămînt în lecții — act ce implică responsabilitate pedagogică și autoexigență profesională

Dr. ALEXANDRU GHEORGHIU. Există două mari tendințe în problema utilizării mijloacelor moderne de învățămînt. Prima este aceea care fetișizează aceste mijloace, considerînd că prin simpla lor prezență în lecție pot aduce un spor spectaculos de eficiență. Cea de-a doua tendință refuză mijloacelor de învățămînt orice credit. Indiferent de argumentele care pot sprijini o poziție sau alta, este cert

că prezența lor nu poate fi considerată un „panaceu universal" și trebuie să li se dea exact rolul pe care pot să-l îndeplinească. Dar în nici un caz să nu cadă în cealaltă latură, dîndu-li-se un credit mai mic în raport cu ceea ce ele ar putea să aducă. Există, desigur, elevi, care prin particularitățile lor native de învățare și înțelegere, nu au nevoie de prea multe mijloace de învățămînt pentru a realiza la un nivel superior obiectivele instructiv-educative care le stau în față. Sînt „vîrfurile", excepțiilor care, fără îndoială, pot să învețe și fără nici un fel de asemenea tehnici. Problema se schimbă atunci cînd profesorul este confruntat cu sarcina ridicării maselor largi de elevi la un nivel de pregătire superior, corespunzător cerințelor sociale ale epocii noastre. În aceste condiții, mijloacele de învățămînt intervin ca un element indispensabil în munca profesorului. Este deja verificat faptul că un învățămînt participativ nu se poate realiza fără o bază materială care să permită elevului să lucreze independent, să cerceteze, să descopere.

Înv. PETRICA TEODORA, Școala de aplicație a Liceului pedagogic, Turnu Măgurele. Experiența ne-a demonstrat că prin utilizarea mijloacelor moderne, elevii se angajează mai intens în procesul învățării. De exemplu, în desfășurarea lecției de istorie despre lupta de la Călugăreni, am folosit filmul existent în filmoteca județeană, pe această temă. Povestirea caldă a învățătorului, îmbinată cu imaginile emoționante ale fimului, au creat starea de spirit necesară înțelegerii de către elevi a luptei poporului român pentru independență și libertate. În cadrul lecției cu tema „București — capitala țării noastre" — am utilizat un set de diapozitive care mi-a dat posibilitatea să prezint copiilor construcțiile noi, grădinile și parcurile înfloritoare ale Capitalei, ceea ce i-a făcut pe copii să înțeleagă expresii ca : „Bucureștiul devine un oraș din ce în ce mai tînăr", sau „este inima și creierul patriei noastre". Dacă în lecția „Amintiri din copilărie" nu aș fi utilizat filmul cu același titlu, poate că elevii nu ar fi fost atît de entuziasmați și nu mi-ar fi cerut ca să le recomand spre lectură și alte pagini din opera lui Ion Creangă.

În lecțiile de cunoștințe despre natură utilizez cu eficiență retroproiectorul. Din schemele și desenele proiectate pe ecran elevii desprind singuri părțile componente ale planurilor, stabilesc asemănări și deosebiri etc. Jocul didactic, ca mijloc de învățămînt, vine să trezească dorința copilului de a lucra, îl recreează în mod activ. De exemplu, am folosit loto-uri de imagini, în încheierea unor lecții de cunoștințe despre natură. Am desenat pe bucățele disparate de carton părțile componente ale plantelor de grîu și porumb. Am cerut apoi copiilor să așeze cartoanele unele lîngă altele, astfel încît să reconstituie imaginea plantei. În felul acesta, mi-am dat seama dacă ei pot să deosebească rădăcina grîului de cea a porumbului etc. Aș vrea să arăt că nouă, învățătorilor, ne revin sarcini deosebite în pregătirea minuțioasă a lecțiilor în care se integrează mijloace de învățămînt. Nu este suficient să avem la îndemînă mijloace moderne de învățămînt, dacă nu știm să le folosim adecvat. Pentru a sprijini pregătirea acestor lecții, în cadrul comisiei noastre metodice, am desfășurat, încă de la începutul anului școlar, o activitate de selecționare și planificare a mijloacelor de învățămînt necesare, pe teme și capitole. Am stabilit modalitățile de integrare eficientă pentru fiecare temă și situație în parte. Am desfășurat aceste activități cu convingerea că lecția modernă începe odată cu pregătirea învățătorului pentru realizarea ei.

Înv. CONSTANȚA MARIN, Școala de aplicație a liceului pedagogic, Turnu Măgurele. Important pentru integrarea eficientă a mijloacelor moderne de învățămînt, mi se pare a fi și momentul ales pentru folosirea lor în lecție. Se știe că ele pot fi folosite în orice parte a lecției. La matematică, de exemplu, noi le-am folosit atît în verificarea cunoștințelor, cît și în predarea sau fixarea lor. Pentru consolidarea cunoștințelor despre mulțimi am realizat împreună cu părinții un mijloc de învățămînt sub forma unui panou electric care permite elevului să se autoverifice după ce a rezolvat o sarcină legată de stabilirea relațiilor între mulțimi. Pentru predarea adunării și scăderii am confecționat un set de planșe pe care elevii lucrează cu ajutorul unor figurine aplicate.

Prof. ELISABETA MARIN, Liceul pedagogic, Turnu Măgurele. Profesorul trebuie să știe precis momentul în care este absolută nevoie să fie introdus un mijloc de învățare, în funcție de scopul lecției. Desigur că, înainte de toate, el trebuie să știe că profesorul de limba română este cel care dă viață textului literar și că primul lui mijloc pentru receptarea artistică a textului rămîne, totuși, cartea și cuvîntul viu, contactul dintre opera literară. Eu am folosit mijloacele audiovizuale nu numai în lecție, ci și în anchetele lingvistice și dialectuale pe care le-am realizat împreună cu elevii. Folosirea mijloacelor de învățămînt în activitățile din afara lecției presupune, de asemenea, o bună cunoaștere a potențialului specific de care dispune fiecare mijloc în parte.

Cercet. șt. MIHAI DIACONU — Institutul de cercetări pedagogice și psihologice. Aș dori să accentuez ideea diversificării modalităților de integrare a mijloacelor de învățămînt în lecție. Această diversificare este impusă atît de problemele concrete ale colectivelor școlare, de particularitățile elevilor, cît și de diversitatea obiectivelor educative urmărite. Aș vrea, însă, să atrag atenția că există, totuși dincolo de această diversitate — o legitate. Atunci cînd avem de format, de pildă, deprinderi de lucru va trebui să pornim de la ideea că există o legitate a formării deprinderilor. Se știe că ele se formează în etape : orientarea în sarcină, exercițiul analitic, exercițiul sintetic, consolidarea ș.a.m.d. Este clar că în cazul formării deprinderilor de acest gen, mijloacele audiovizuale, de exemplu, prin natura lor predominant informativă, vor fi utile, mai ales, în etapele de orientare în sarcină — și mai puțin în celelalte etape. Este vorba de o legitate care fixează atît locul mijloacelor de învățămînt în tehnologia didactică cît și tipurile de mijloace de învățămînt necesare. În acest fel ajungem din nou la problema necesității unei temeinice pregătiri psihopedagogice a personalului didactic, ca o primă condiție a integrării acestor mijloace în activitățile instructiv-educative.

Dr. AL. GHEORGHIU. În legătură cu tipurile de mijloace de învățămînt care se integrează în lecție, eu cred că în ultima vreme a intervenit un lucru deosebit de interesant care poate fi sesizat, printre altele, și din evoluția pe care au cunoscut-o marile expoziții de mijloace de învățămînt. Cu 10—12 ani în urmă, în cadrul acestora, erau puse pe prim plan elementele de spectaculozitate ; cît mai multe butoane, becuri sclipitoare și elegante. Era momentul cînd o anumită industrie se preocupa mai mult de prețul de desfacere al produselor sale decît de eficiența lor pedagogică. Ulterior, cercetarea a dovedit că eficiența pedagogică a acestor mijloace nu este legată de spectaculosul industrial al execuției. Uneori se obține o eficiență mai mare, cu mijloace foarte simple, dar care respectă cîteva principii pedagogice : să individualizeze învățarea, asigură o instruire în ritmul propriu al elevului, sporesc gradul său de participare, îi asigură o solicitare permanentă, permit o relație de cooperare între profesor și elev ș.a. Cercetările noastre au arătat că mijloacele de învățămînt moderne deschid un cîmp larg de manifestare pentru creativitatea profesorului. Ideea autodotării și a stimulării creației profesorului este astăzi o idee care cîștigă o tot mai largă aderență.

3. Creativitatea în domeniul mijloacelor de învățămînt ca problemă pedagogică

Cercet. șt. MIHAI DIACONU. Consider că problema autodotării nu este o problemă în primul rînd de natură pedagogică. Ea este generată de diversitatea situațiilor și a stilurilor de învățare ale elevilor. Un mijloc de învățămînt poate să ne potrivit pentru anumiți elevi și nepotrivit pentru alții. Este greu să se producă pe plan central anumite tipuri simple de mijloace de învățămînt care să satisfacă toate necesitățile locale de instruire și educare.

Prof. COSTICĂ D. CÎRJAN, Liceul „Unirea" de matematică-fizică, Turnu-Măgurele. Aș adăuga în plus faptul că utilizarea mijloacelor didactice moderne este eficientă în măsura în care am reușit să stîrnim interesul și curiozitatea elevilor pentru ele. Pentru aceasta, antrenarea elevilor la realizarea unor mijloace de învățămînt poate fi o soluție potrivită.

Prof. CONSTANTIN MOTOC, directorul Liceului industrial de chimie, Turnu Măgurele. Unele dintre preocupările noastre de autodotare au fost generate de existența unei anumite nepotriviri între caracteristicile unor mijloace de învățămînt produse centralizat și specificul liceului nostru. De exemplu, trusele de fizică sau de chimie pe care le avem în dotare, conțin o serie de repere, destinate efectuării unui număr de experiențe, care nu întotdeauna sînt cele mai potrivite pentru noi, ca liceu de specialitate. Profesorul trebuie să facă, din acest motiv, o selecție a experimentelor propuse, astfel încît să își atingă obiectivele educative într-o modalitate eficientă și economică, atît ca timp cît și ca efort. Pentru unele truse, de exemplu, trusele de chimie, noi am găsit utilizări pedagogice proprii. Din elementele componente ale acestei truse și din alte accesorii, noi am făcut microinstalații pentru diverse reacții mai simple sau mai complicate. Aș vrea să precizez că aceste adaptări nu le facem noi, profesorii, ci elevii și au scopul de a lega, în noi modalități, aspectul practic cu cel teoretic, prin însăși realizarea acestor microinstalații. De pildă, în laboratorul tehnologic noi avem o linie tehnologică de mică producție pentru obținerea sulfatului de aluminiu. Aceasta este compusă dintr-un reactor cu o capacitate de 1,5 t., ventile, trasee, pompe, rezervor, sistem de alimentare al reactorului etc. Această instalație produce zilnic 2—3 tone de sulfat de aluminiu, substanță necesară în orașul nostru pentru limpezirea apei. Această instalație a fost experimentată, mai întîi la o scară redusă, confecționată din sticlă și metal, în laboratorul nostru de instalații, unde funcționează și astăzi în scop didactic. Ea prezintă avantajul vizualizării tuturor proceselor care se produc și posibilității sporite de control al reacțiilor. Putem realiza, astfel, o trecere, treptată, a elevilor de la instalația de laborator, la instalația pilot și apoi la instalația din combinat.

Avem și alte realizări în acest domeniu de creație a noi mijloace de învățămînt. Unele dintre mijloacele simple realizate de către elevi au ajuns să fie solicitate și de alte instituții. Am realizat, de pildă, un expozimetru, pe care îl livrăm la o serie de licee și instituții de învățămînt superior din țară. Mi se pare important ca la realizarea acestor aparate să fie antrenați cît mai mulți elevi. La noi, așa se procedează ! Unii fac părțile metalice, alții partea electrică, alții fac verificările etc. Participarea elevilor la realizarea unor mijloace de învățămînt este un act, în primul rînd, pedagogic. Elevul participînd la realizarea unui mijloc de învățămînt va acorda o mai mare atenție activităților din clasă și va manifesta o atitudine activă, de lucru cu acest mijloc.

Prof. ANASTASE BOGDAN, directorul Liceului de matematică-fizică „Unirea", Turnu Măgurele. Antrenarea elevilor la activități de creație poate cuprinde toate nivelurile și formele de învățămînt. Noi am extins-o, de exemplu, și la elevii din învățămîntul seral. Cu ajutorul lor am reușit să realizăm un cabinet-seră pentru studiul biologiei vegetale și o serie de mijloace simple de învățămînt, dintre care unele au fost expuse în cadrul expoziției naționale „Creativitatea în domeniul mijloacelor de învățămînt".

Dr. ALEXANDRU GHEORGHIU. O reeditare a valoroasei inițiative a Ministerului Educației și Învățămîntului de a organiza o asemenea expoziție națională ar fi binevenită. În intervalul care s-a scurs de la precedenta ediție, cadrele noastre didactice au acumulat o nouă și valoroasă experiență atît practică, cît și teoretică, în domeniul mijloacelor moderne de învățămînt.

Cercet. șt. MIHAI DIACONU. În plus, au apărut noi tendințe și orientări în acest domeniu. Unele dintre acestea cred că au putut fi sesizate, chiar din discuțiile purtate la această masă rotundă. În primul rînd, aș releva *tendința de a considera factorul uman ca factor decisiv* pentru eficiența pedagogică a noilor tehnici de învățămînt. În al doilea rînd, asistăm la o *diversificare și precizare, totodată, a funcțiilor* cu care se integrează mijloacele de învățămînt în procesul instructiv-educativ. În al treilea rînd, se poate sesiza o preocupare tot mai evidentă de trecere de la acumularea experiențelor pozitive obținute în practică la *constituirea unei pedagogii a mijloacelor de învățămînt*. În sfîrșit, se schimbă *raportul între dotare și autodotare*, tot mai mult în favoarea celui de-al doilea termen, ceea ce ridică în tot mai mare măsură problema pregătirii temeinice și a îndrumării psihopedagogice a personalului didactic.

DEZBATERE CONSEMNATĂ DE MIHAI DIACONU

O dezbatere interesantă

*Recent, la **Liceul „Ștefan cel Mare"** din Rîmnicu Sărat, județul Buzău, a avut loc dezbaterea cu tema : „Modele și trăsături lirice în poezia contemporană", organizată de Casa județeană a corpului didactic în colaborare cu subfiliala locală a Societății de științe filologice. A participat ca invitat George Ciudan, în dubla-i calitate : de poet, ziarist care, după un recital de versuri, a lămurit cu competență ce înseamnă veleitarism și valoare autentică în poezie, abordarea celor mai valoroase creații ale poeților în predare (fără a se neglija programele școlare), modul de realizare a unei cercetări în domeniile științific și didactic care să fie folositoare atît profesorilor cît și elevilor. Interesul a fost atît de mare, încît participanții, profesori de limba și literatura română, nu se îndurau să se despartă de sală după două ore de dezbateri, solicitînd, în final, să fie organizate cît mai multe asemenea întîlniri, spre a-i stimula și sprijini în activitatea de predare și pregătire pentru înscrierea la gradele didactice.*

Ținem să subliniem participarea la dezbatere a o serie de profesori cu puncte de vedere interesante, printre care : Ionel Cambeșteanu, Viorica Ungureanu, Florea Costache, Ecaterina Chifu, Elena Iuga, Vasile Uță, secretarul subfilialei S.S.F., de care Casa județeană a corpului didactic va ține cont spre a prinde viață.

Prof. GHEORGHE ANDREI
Casa corpului didactic — Rîmnicu Sărat

COMUNICARE ȘI CODAJ ÎN PERIOADA ABECEDARULUI

MARIA GIURGEA

Debutul școlar este marcat de învățarea limbajului scris. Pentru copil însușirea citirii și scrierii înseamnă primul act, esențialul act al instruirii, al accesului la cultură și totodată al modelării propriei persoane. Este de înțeles importanța ce se acordă acestui act, dacă gîndim asupra consecințelor grave ce le poate avea asupra situației școlare, precum și asupra reușitei umane în genere, însușirea defectuoasă a deprinderilor de citire și scriere.

1. DEMERSUL ÎNVĂȚĂRII LIMBAJULUI SCRIS îl situează pe copil într-o nouă condiție educațională. El intră în **relații de comunicare** mult mai complexe cu mediul ambiant. Pînă la școală copilul acumulează un limbaj oral suficient de corect și cursiv pentru a comunica cu alții. El reușește să codifice și să decodifice un mesaj numai prin intermediul **codului verbal**, structurat, desigur, după regulile esențiale ale funcționării limbii materne. Maturizarea pentru școală este desemnată și de această posibilitate a copilului de a comunica, de a înțelege și de a se face înțeles cu ajutorul limbajului oral.

Odată cu intrarea în școală copilul se confruntă cu dificultățile învățării celuilalt cod al comunicării — limbajul grafic. Dacă limbajul oral și l-a însușit în mod empiric, pe calea imitației și a exercițiului spontan, limbajul scris, fiind mult mai complex, nu-l poate învăța decît pe o cale organizată.

Comunicarea prin grafeme, ca semne convenționale, presupune respectarea unor reguli de ordin fonetic, ortografic și gramatical. Oricît de inferior ar fi nivelul la care se recepționează mesajul scris, el se cere construit după aceste reguli pentru a fi înțeles. De exemplu, în descifrarea unui text nu este deajuns să cunoști fonemele și literele corespunzătoare, ci se cere să vezi totodată combinarea acestora în cuvinte și propoziții, cu sesizarea relațiilor și structurilor dintre ele, pentru a le surprinde sensul epistemic.

Complexitatea acestui proces pentru copil constă și în participarea unui număr mai mare de analizatori. Pe lîngă cel auditiv și cel motric din situația comunicării verbale, intervin analizatorii vizual și kinestezic, de a căror coordonare depind codificarea sau decodificarea mesajului. În cazul citirii, copilul, în urma percepției vizuale, asociază pe plan mintal literele, străduindu-se să înțeleagă semnificația lor cognitivă, ca numai după aceea să le transpună în acte motrice prin intermediul organelor vorbirii, controlînd prin auz corectitudinea lor. În actul scrierii intervine și analizatorul kinestezic prin care transpune literele, în înlănțuirea lor logică, în mesaj scris. În ambele cazuri asistăm la o intensă participare intelectuală și afectivă a copilului. De fapt „limbajul este nu numai totalitatea de semne ci și ansamblul de procese psihice și fiziologice care contribuie la elaborarea informației și la transmiterea sau receptarea acesteia" [1].

Construirea oricărui mesaj, „ambalarea" lui într-un înveliș material concret pentru a fi receptat, cere din partea copilului creativitate în gîndire. Așa se întîmplă, de exemplu, în situația unui dialog, în elaborarea unei compuneri sau chiar în cazul cînd i se pretinde copilului să dea un exemplu de propoziție în care un cuvînt să înceapă cu sunetul învățat în lecția de zi. „În fond, orice act de vorbire este un act de creație; în afara unor stereotipuri și ticuri verbale, individii normali creează nenumărate secvențe pe care ei nu le-au auzit (sau citit) anterior" [2]. Creativitatea în vorbire și scriere se impune pentru a satisface, pe de o parte, fluxul de informație, iar pe de altă parte, pentru a convinge, funcția limbii fiind nu numai de comunicare, ci și de expresie.

[1] TATIANA SLAMA CAZACU, *Elementele comunicării, niveluri ale codului și limbajul — limba — vorbirea*, în „Studii și cercetări de lingvistică", nr. 6, anul XX, 1969, p. 609.
[2] PAUL SCHVEIGER, *Limbă și vorbire în afazie*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1980, p. 21.

Prin aceasta se relevă cu prisosință valențele nelimitate informativ-formative ale învățării limbajului oral și scris în școală. Dezvoltarea armonioasă a copilului se începe și se amplifică concomitent cu evoluția complexității conștientizării și automatizării capacităților de citire și scriere. Cu cît este mai competentă și mai bine organizată asistența instructiv-educativă în această direcție, cu atît vor fi mai evidente rezultatele bune în comportarea copilului, în reușita lui școlară.

2. PRINTRE DEZIDERATELE METODICO-ORGANIZATORICE se impune **o pregătire adecvată** și temeinică pentru însușirea, în condiții bune, a deprinderilor de citire și scriere. Pregătirea aceasta se realizează în perioada preabecedară, dar ea poate să înceapă încă din preșcolaritate.

Un obiectiv al pregătirii îl constituie **lărgirea cîmpului de comunicare** al copilului. În familie, acesta comunică îndeosebi cu adulții, o comunicare de la inferior la superior. Sub influența educației instituționalizate, copilul intră în relații de intercomunicare cu parteneri de aceeași vîrstă, relații mai libere, mai naturale, deși continuă relațiile cu adulții într-o formă mai mult sau mai puțin autoritară. În aceste condiții, variatele mijloace de comunicare sînt selecționate și dozate prin mijlocirea organizată a cadrului didactic.

Printre acestea se remarcă **mijloacele de comunicare intra-verbale** ca de exemplu : jocurile de mișcare și concursurile sportive, jocurile de construcție, desenul și pictura, activitățile practice în grup etc.

Dezvoltarea vorbirii sub toate aspectele : fonetic, lexical, gramatical și expresiv, reprezintă un obiectiv cheie în pregătirea pentru citire și scriere. Un copil cu o vorbire coerentă, fără dificultăți prea mari în pronunțarea sunetelor și cu un suficient fond de reprezentări, activat prin cuvinte corespunzătoare, va putea să depășească mai ușor greutățile limbajului scris. Practica școlară cunoaște variate modalități : exerciții și jocuri pentru pronunțarea corectă a sunetelor, exerciții speciale de corectare a defectelor de vorbire, exerciții de analiză și sinteză fonetică, exerciții de formare a propozițiilor și de elaborare a unor scurte povestiri etc. Considerăm ca binevenită inițiativa unor învățătoare de a-i familiariza pe copii cu denumirea de vocală și consoană a sunetelor respective. Mai tîrziu, conștientizarea citirii și scrierii se va face mai ușor. Convergența acestor acțiuni, pe cît posibil, îl va face pe elev să comunice cu ușurință, printr-o vorbire cursivă, logică, corectă și expresivă. Este necesar să fie prezentă și dorința copilului de a comunica, pentru a stabili legături firești, normale, cu mediul înconjurător. Este performanța pe care pedagogii o numesc „simțul sociabilității", care din această perioadă începe să se formeze.

Pregătirea pentru scriere îmbracă diferite aspecte, de la stabilirea relațiilor în spațiu și însușirea reprezentărilor de mărime și de formă, pînă la variate exerciții de trasare a liniilor, de desenare a obiectelor și de executare a elementelor grafice. Dezvoltarea motricității mîinii se cere coroborată cu formarea cîmpului vizual de la stînga la dreapta și cu simțul măsurii și al echilibrului în acțiune.

3. „ÎNVĂȚAREA CITITULUI ȘI SCRISULUI se cere să aibă loc atunci cînd copilul dovedește o sincronizare psihomotrică și intelectuală" [3], adică atunci cînd psihomotricitatea lui este bună, cînd funcțiile de sinteză și simbol încep să se structureze, cînd este stăpînit de o stare afectivă mai pronunțată, cînd limbajul oral cunoaște o suficientă dezvoltare. Nu toți copiii de 6 ani, deși uneori au trecut prin grădiniță, dovedesc această capacitate. Absența acestei performanțe împiedică însușirea în bune condiții a limbajului scris. În acest scop s-au căutat unele soluții specifice. Printre acestea, pedagogii francezi propun jocuri și exerciții de citire și scriere cu **semne iconografice,** etapă premergătoare însușirii deprinderilor de citire și scriere cu simboluri literale [4]. Aplicînd acest cod în comunicare, ei recomandă, pentru redarea propoziției, **ideograme** (o reprezentare prin imagini simple dar sugestive a cuvintelor), iar pentru analiza fonemelor din cuvinte, **fonograme** (desenul unor semne convenționale sugerate de poziția aparatului bucal în pronunțarea lor sau de unele elemente ale literei corespunzătoare).

Părăsind ideea fonogramelor, convenabilă limbilor cu reguli ortoepice deosebite, așa cum este limba franceză, **considerăm folosirea ideogramelor adecvată realizării sarcinilor predării limbajului scris în limba română.** Jocul ar fi forma adecvată și nu exercițiul cu toate rigorile lui didactice, căci jocul îl plasează pe copil în condiții naturale, trezindu-i interesul pentru citire și scriere.

Printr-un test aplicat de noi în școală, am constatat marea receptivitate a copiilor pentru un joc de genul acesta („Detectivul", „Poștașul"). Ei au dat dovadă de multă ingeniozitate în alegerea ideogramelor. De exemplu, propoziția : „Ileana merge la școală" a fost scrisă cu următoarele imagini : un cerc avînd în interior două puncte și o liniuță, iar deasupra două linii strînse la mijloc (su-

[3] T. AUBERTIN, *Se mettre à lire tout seul,* în „Education et développement", nr. 70, 1971, p. 26.

[4] A. BENTOLILA, C. DURAND, M. F. GAUTHIER, *Communication et codages, Premiers pas dans le monde de l'écrit,* Classique Hachette, Paris, 1976.

gerînd capul fetiței) pentru cuvîntul „Ileana", urmat de două linii verticale cu cîte o mică linie orizontală în partea de jos (reprezentînd picioarele) pentru cuvîntul „merge", apoi o săgeată orientată spre dreapta pentru cuvîntul „la" și în sfîrșit desenul simplu al unei case pentru cuvîntul „școală". Decodajul acestei propoziții a fost realizat cu ușurință. În cazul organizării jocului este necesar ca împreună cu elevii să se fixeze codul iconic al unor cuvinte cu care se vor scrie propozițiile, codul cerîndu-se comun unui grup.

Importanța acestor jocuri este deosebită. În pregătirea elevului pentru citirea conștientă de mai tîrziu, jocurile cu ideograme îl conving de substratul real al fiecărui cuvînt, citirea transmițînd un mesaj de informații. Prin aceasta relația dintre intuitiv și abstract este mai evidentă, înlesnindu-se posibilitățile de înțelegere ale copilului. Operațiile de analiză și sinteză ale elementelor vorbirii, pe care se sprijină învățarea limbajului scris, sînt declanșate cu aceste jocuri atractive, constituind o bază optimă pentru formarea motivației învățării. Se face prezentă relația dintre citire și scriere, realizîndu-se exerciții de scriere prin desen, trasarea unor linii variate într-un spațiu precis de scriere, orientarea scrierii de la stînga la dreapta etc. Propozițiile scrise cu imagini pregătesc copilul să înțeleagă și să scrie propozițiile din perioada de început a abecedarului care mai păstrează desenul în locul unor cuvinte a căror componentă grafică nu este cunoscută.

4. ÎNTRAREA ÎN LUMEA SEMIOTICĂ A GRAFEMELOR — LITERE se face trecînd de la joc la activitatea de învățare. Elevul începe să lucreze cu abstracțiuni, sunete și litere, să le combine și să le structureze în modalități diferite. Jocul rămîne pe mai departe un element component al activității de învățare a citirii și scrierii, sprijinind relația concret-abstract și contribuind la formarea și consolidarea priceperilor și deprinderilor corespunzătoare.

În această situație a comunicării verbale și scrise se ridică mai multe probleme avînd implicații nu numai psihopedagogice, dar și lingvistice. Vom aborda cîteva dintre ele.

a) Asigurarea unei judicioase succesiuni a sunetelor reprezintă problema centrală a învățării limbajului scris[5]. Selectarea și ierarhizarea sunetelor se fac în funcție de mai multe criterii. Mai întîi potrivit specificului pronunțării sunetelor în limba română care îl pune pe elev în fața unor dificultăți de pronunțare. Așa se explică de ce s-au ales, în Abecedar[6], printre primele sunete, vocala deschisă „a", vocalele rotunjite „o" și „u", consoana oclusivă bilabială nazală „m" și consoana oclusivă dentală nazală „n", ultimele sunete fiind oclusivele velare palatalizate k (che, chi) și g' (ghe, ghi), precum și grupurile consonantice „cs" și „gz", redate prin litera „x".

Un alt criteriu este acela al luării în considerație a schimbărilor pe care le suferă un sunet în mediul fonematic al cuvintelor. De exemplu, vocala „e" are o nuanță mai deschisă cînd este urmată de „r" (mere), iar consoana dentală „n" urmată de explosiva „c" devine velară (bancă) sau cu o pronunțare mai distinctă. Tot potrivit acestui criteriu se cere introducerea semivocalei i (el) după ce copiii au cunoscut sunetul „e" (Ene). Tot astfel diftongii (ea, au, ai, ei, ua, oa) trebuie să-și găsească locul potrivit în succesiunea sunetelor.

Un al treilea criteriu se referă la complexitatea scrierii literelor care ridică dificultăți copiilor. Astfel, consoanele „h" și „z" ar putea fi predate înaintea explosivelor, însă datorită complexității în scriere sînt lăsate printre ultimele.

Și, în fine, frecvența sunetului în limba română își spune cuvîntul în succesiune. Aceasta face posibilă alegerea unor cuvinte accesibile copiilor și favorizează elaborarea textelor închegate încă din primele lecții ale perioadei abecedare. Alegerea sunetului „m" înaintea lui „n", cu o grafie mai ușoară, s-a făcut și pentru folosirea cuvîntului atît de îndrăgit de copii : „mama".

b) Altă problemă tot atît de importantă în comunicarea scrisă este cea a **evidențierii unei ordini logice a dificultăților silabice.** Citirea conștientă are la bază silaba și nu litera, silaba reprezintă unitatea logică a cuvîntului. Astfel, se preconizează începerea cititului cu silaba directă (ma) în cuvinte bisilabice cu silaba repetată (mama). De la această construcție, echilibrată ca ritm în vorbirea copilului, se poate trece cu ușurință la alt cuvînt în care prima silabă rămîne aceeași și pe care copilul are posibilitatea să se sprijine pentru a se confrunta cu o nouă silabă în partea a doua a cuvîntului (Mara), ca în continuare silaba a doua să devină prima silabă într-un cuvînt nou (rama). Același procedeu se folosește și în cazul introducerii celorlalte tipuri de silabe : inversă (om, am), închisă (mac, cal), silaba cu mai mult de trei foneme (puișori), silaba cu diftongi (ied, miel), silaba cu două consoane (grîu) sau cu aglomerări de consoane (stradă).

c) Rezultatele bune în însușirea deprinderilor de citire și scriere depind într-o mare măsură și de modul cum se

[5] N. FETISOVA, *Pervoklasniku — novîi bukvar*, în „Nacialnaia școla", nr. 7, 1980, p. 78.

[6] M. GIURGEA și M. GEORGESCU-BOȘTINĂ, *Abecedar*, București, E.D.P., 1980.

realizează **analiza și sinteza fonetică și grafică** în perioada abecedarului. Experiența școlară a verificat necesitatea folosirii propoziției ca punct de plecare în predarea unui sunet și a literei corespunzătoare. Mai întîi prin intuiție se conștientizează substratul cognitiv al propoziției, urmată de analiza pe cuvinte, silabe și sunete. După exersarea în pronunțarea sunetului nou se realizează procesul sintezei, de la sunet pînă la propoziție. Exercițiile de acest gen se cer variate, cu solicitarea creativității elevilor. De pildă, copiii vor da exemple de cuvinte cu sunetul plasat în situații diferite în cuvînt: la început, la mijloc, la sfîrșit. În exerciții orale sau cu ajutorul alfabetului mobil, ei vor alcătui cuvinte sau propoziții cu o componență fonetică variată. Cu aceeași grijă se cer organizate exercițiile de analiză și sinteză grafică. Deși s-au făcut exerciții pregătitoare, motricitatea copilului este nesigură, datorită volumului și elasticității reduse a mușchilor mici. De aceea, trebuie să se acorde atenție deprinderii, în analiză, elementelor grafice componente ale unei litere și executării lor în scris. Exercițiile de scriere se complică treptat pînă la transcrieri și dictări, cu cel mai mare randament în formarea deprinderilor de scriere corectă.

d) Obiectivul înarmării elevilor cu instrumente corecte și inteligibile de comunicare se poate realiza prin **abordarea tuturor aspectelor limbii**: gramatică, vocabular, ortografie. „De la început învățarea limbii materne să se realizeze într-o concepție unitară, toate aspectele limbii să fie luate în considerație“ [7]. În trecut, potrivit înțelegerii limitate a principiului accesibilității, regulile ortografice și gramaticale erau considerate prea grele pentru copii și de aceea erau amînate în perioadele următoare ale școlii. Astfel, copiii învățau să scrie cu literă mică începutul propoziției, să înlănțuie propozițiile într-un text plat, fără semnele de punctuație etc. Deprinderile de scriere formate în felul acesta cu greu puteau fi schimbate în altele corecte. Experiența îndelungată acumulată în predarea citirii și scrierii după abecedarul actual certifică posibilitatea însușirii semnelor de punctuație — punct, virgulă, linie de dialog, două puncte, semnul mirării, semnul întrebării, scrierea cu literă mare — încă din perioada abecedarului. Acest mod de a vedea predarea citirii și scrierii oferă posibilitatea de a elabora texte dinamice, vioaie, atrăgînd interesul elevilor și mărindu-le receptivitatea pentru înțelegerea mesajului celor citite.

Pentru o însușire corectă a vorbirii și implicit a citirii și scrierii, o problemă deschisă este cea a respectării regulilor gramaticale. Pentru început considerăm necesară o învățare intuitiv-practică a acestor reguli, deoarece prin explicații și definiții n-ar fi posibilă, datorită limitelor gîndirii și experienței lingvistice a copilului. În acest scop, abecedarul prevede exerciții, prin coloane de cuvinte și prin texte, pentru corectitudinea folosirii singularului și pluralului, a pronumelui personal, a articolului enclitic, a celui proclitic, a timpului verbelor etc. Exercițiile acestea, efectuate oral, cu alfabetul mobil, cu ajutorul imaginilor și prin scris, formează și întăresc stereotipii corecte, care explicate mai tîrziu, în mod logic, intră temeinic în comportamentul școlarului.

În perioada postabecedară și în anii școlari următori, modalitățile de comunicare prin limbajul scris se amplifică, contribuind la însușirea nu numai a unor deprinderi corecte în comunicare, dar și a unui stil personal în vorbire și scriere.

[7] CLARA GEORGETA CHIOSA, *Baze lingvistice pentru teoria și practica predării limbii române*“, E.D.P., București, 1971, p. 8.

CREȘTEREA EFICIENȚEI ÎNSUȘIRII CUNOȘTINȚELOR MATEMATICE ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL PRIMAR

Inv. emerit PRECUP ROMAN. Înv. VIRGINIA ROMAN,
— Tg. Lăpuș, jud. Maramureș —

Luînd în considerare că, atît pe plan mondial, cît mai ales în țările socialiste, învățămîntul nu se face în „școli de selecție“, cu elevi și profesori selecționați, ci „în școala de masă“, cu elevi avînd diferite posibilități intelectuale, se impune

aplicarea unei didactici corespunzătoare. Din punct de vedere al accesibilității cunoștințelor, instrumentele școlare pe care le folosesc elevii și cadrele didactice pot fi substanțial îmbunătățite. Ele prezintă unele situații matematice care depășesc posibilitățile de înțelegere, de receptare de către unii elevi, punîndu-i în situația de a rămîne mereu în urma celorlalți. Printre aceste situații matematice un loc de frunte îl ocupă exercițiile de tipul : $42 < a - 8 < 53$ și chiar de tipul : $a+9 < 21$; $564 - a \geq 561$ etc. Considerăm că ar fi bine ca semnele să fie folosite în clasa a II-a numai pentru a compara numerele între ele, consolidînd ceea ce s-a făcut în clasa I. În asemenea situații se află și unele probleme.

CONSIDERĂM CĂ NICI LIMBAJUL MATEMATIC nu-i în toate cazurile destul de adecvat, folosind terminologii care nu aduc de fapt nimic nou, ci numai de a fi „modern" : mulțime termen..., mulțime sumă, mulțime scăzător, mulțime diferență etc. ca și cum n-ar fi unul și același lucru cu termen..., sumă, scăzător, descăzut etc. dar spus mai simplu. Nu modul în care este „îmbrăcată" noțiunea este important, ci înțelegerea ei, posibilitatea de aplicare în practică. Credem că și autorul îndrumătorului a avut în vedere accesibilitatea, consemnînd : „Esența noii concepții constă în folosirea la nivelul de înțelegere al copiilor a unor cunoștințe despre mulțimi și relații și a terminologiei adecvate, care să ofere posibilitatea explicării în condiții net superioare decît se putea face pînă acum a unor noțiuni matematice fundamentale..." [1] Adevărat și frumos spus, dar cu condiția ca elevii să le poată înțelege în mod real, cu posibilitățile lor intelectuale, mai mult sau mai puțin modeste.

De asemenea, se merge prea rapid cu introducerea noțiunilor despre mulțimi. Ar trebui introduse mai judicios, gradat, pe parcursul claselor primare și chiar gimnaziale. Părerea noastră este că se impune o revizuire a programelor și manualelor școlare de matematică, clasele I—II, o gradare mai adecvată a noțiunilor despre mulțimi, spre a se evita densitatea lor inoportună la nivelul învățămîntului primar. Se știe că : „Succesiunea sau ierarhia materiei de studiu în programa unei discipline școlare corespunde acelorași criterii pedagogice generale care determină și structurarea pe verticală a conținutului instrucției : accesibilitatea, gradarea și interdisciplinaritatea." [2]

[1] DUMITRU ROȘCA, *Matematică — clasa a II-a, Îndrumătorul învățătorului*, E.D.P., București, 1979, pag. 3.
[2] OLGA OPREA, *Tehnologia instruirii*, E.D.P., București, 1979, pag. 150.

O ALTĂ PROBLEMĂ SE REFERĂ la folosirea trusei matematice pentru clasa a II-a, trusă care prin utilizarea ei răpește mult timp prețios pentru noi, deși autorul afirmă : „Prezentul îndrumător și manualul la care se referă constituie o încercare de folosire a materialului didactic după un program în care se comandă și se obține un anumit efect, cu un consum minim de materiale, timp și energie" [3]. Din acest punct de vedere trusa nu-i rentabilă și noi am înlocuit-o cu un panou tip flanelograf și cu căsuța matematică la care se poate lucra ca și la trusa matematică dar cu economie mai mare de timp, ceea ce este mai eficient. La panou folosim aceleași piese semnificative pe care le folosește trusa matematică. În fond, toate aceste materiale au rolul de a mijloci intuitiv înțelegerea și însușirea noțiunilor. „În învățămîntul matematic modern, intuiția își are locul ei bine determinat. Acțiunea dă naștere la imagini intuitive cu caracter dinamic care să se transpună în acțiuni mintale" [4] și acestea trebuie să ne stea în centrul atenției, nu în mod imperativ folosirea unui sau altui material didactic. Pe bună dreptate se afirmă că „...în practica școlară, trecerea la o nouă calitate a muncii este condiționată de perfecționarea și modernizarea metodelor... că, valoarea unei metode este adeseori dată de valoarea detaliilor sale, adică a procedeelor sale de aplicare care trebuie ordonate într-un tot unitar" [5] în cadrul cărora își găsește locul cuvenit, desigur, folosirea celui mai adecvat și eficient material didactico-intuitiv, care nu trebuie impus și nici limitat. Fiecare cadru didactic trebuie să-și selecteze acel material care, potrivit colectivului de elevi, poate asigura un maximum de randament. Nu un material intuitiv încărcat și greu de mînuit duce la eficiență, ci un material simplu, dar cu un înalt grad de operativitate.

Ne propunem ca în rîndurile ce urmează să ne referim la modalitățile în care am rezolvat acele exerciții dificile în care alături de necunoscută apar și semnele „$<$", „$\leq$", „$>$", „$\geq$". Pentru aflarea valorilor necunoscutei, care să facă adevărată scrierea exercițiilor respective, se recomandă rezolvarea prin încercări [6]. Luînd în considerare recomandarea „...cît mai puține reguli, dar aplicabile în cît mai multe situații" [7], cît și faptul că „...practica arată că la efectuarea operațiilor copiii preferă aplicarea acelor procedee care sînt valabile în cît mai multe situații" [8] am căutat să mergem pe această cale.

[3] DUMITRU ROȘCA, *Ibidem*, pag. 4.
[4] NICOLAE OPRESCU, *Intuiția în învățămîntul modern al matematicii*, „Revista de pedagogie", nr. 6, 1979, pag. 37.
[5] ION CERGHIT, *Spre o nouă calitate în învățămînt*, „Tribuna școlii" din 17 septembrie 1979.
[6] DUMITRU ROȘCA, *Ibidem*, pag. 71—72 ; 90—91.
[7] DUMITRU ROȘCA, *Ibidem*, pag. 8.
[8] DUMITRU ROȘCA, *Ibidem*, pag. 8.

Mult înainte de a întîlni asemenea exerciții, elevii au învățat regulile prin care se află termenii adunării și ai scăderii. Aceste reguli le-am pus la baza aflării valorilor pe care le pot avea necunoscutele pentru a face adevărate inegalitățile de tipul : $a - 15 \leqslant 2$; $12 + a < 15$; $42 < a - 8 < 53$; $21 - a \geqslant 15$; $a + 48 \leqslant 51$ etc. A rezolva prin încercări înseamnă a pierde timp, eficiență și satisfacții, în timp ce a merge pe un drum cunoscut înseamnă cîștig de timp, eficiență sporită și satisfacții depline. Iată cum am procedat. Luînd exercițiul : $12 + a < 15$ am atras elevilor atenția că este o operație de adunare în care nu se cunoaște un termen, dar se cunoaște rezultatul și un alt termen. În asemenea exerciții am îndrumat elevii să afle numărul aproximativ. În acest caz au aplicat regula aflării termenului necunoscut : $a = 15 - 12$; $a = 3$. Apoi au verificat dacă valoarea aflată corespunde adevărului. Prin verificare au constatat că ea nu corespunde pentru că $12 + 3$ nu este mai mic decît 15. În asemenea situație valoarea trebuie anulată fiind mai mare de $a = 3$* și au luat valorile imediat mai mici, în ordine descrescîndă, deci : 2, 1, 0. Înlocuind pe rînd au văzut că acestea fac adevărată propoziția și deci „a" are ca valori mulțimea : $B = \{2, 1, 0\}$ Alte exemple : $a + 12 > 15$; $a = 15 - 12$; $a = 3$ fiind prea mică valoarea o anulăm și luăm următoarele valori în ordine crescîndă, anume : $C = \{4, 5, 6, 7, 8, 9...\}$ pînă la infinit. $35 - a > 25$ $a = 35 - 25$ $a = 10$ care fiind prea mare se anulează și luăm următoarele valori în ordine descrescîndă : $A = \{9, 8, 7, 6, ...0\}$. $b - 5 < 4$ $b = 4 + 5$ $b = 9$ valoarea fiind prea mare se anulează și se iau altele în ordine descrescîndă și anume : $C = \{8,7,6,5\}$. În cazul cînd exercițiile au semnele „ $\leqslant$ " și „ $\geqslant$ " atunci se ia ca bună și prima valoare aflată și se trece în cadrul mulțimii valorilor care fac adevărată propoziția. Exemplu : $n + 12 \geqslant 15$ $n = 15 - 12$ $n = 3$ deci este bun și vom avea mulțimea $R = \{3, 4, 5, 6, 7, 8...\}$.

În cazul exercițiilor de tipul $40 < a - 8 < 45$ îndrumăm elevii să pornească de la faptul că sînt două exerciții : $40 < a - 8$ și $a - 8 < 45$ în care se cer valorile lui „a", care să facă adevărate ambele propoziții. Aceste valori căutate vor fi intersecția valorilor aflate pentru „a" din ambele exerciții. Mai întîi am arătat elevilor exercițiul pe tablă, folosind creta colorată, pentru ca să distingă fiecare exercițiu în parte, cît și intersecția lor. Spre exemplu : $\overline{|40 < |a - 8|} < 45|$

Elevilor le-a fost acum clar că „a — 8" are o dată ca rezultat aproximativ pe 40 și a doua oară pe 45. Aplicînd regula aflării descăzutului la primul exercițiu avem : $a = 40 + 8$ $a = 48$. Această valoare nefăcînd adevărată relația, fiind mai mică, o anulăm și vom lua în ordine crescătoare următoarele valori : $A = \{49, 50, 51, 52, 53, 54...\}$. Aflăm și valorile pentru al doilea exercițiu : $a = 45 + 8$ $a = 53$, valoarea fiind prea mare o anulăm și luăm următoarele valori în ordine descrescîndă : $B = \{52, 51, 50, 49, 48, 47...8\}$. Făcînd intersecția celor două mulțimi vom vedea că, pentru ambele exerciții sînt adevărate valorile mulțimii $C = \{49, 50, 51, 52\}$, adică intersecția mulțimilor „A și B" așa cum se menționează și în îndrumător, pag. 90, numai că aflarea valorilor se face pe bază științifică, nu prin încercări.

Orientarea elevilor în a vedea două exerciții, două operații cu unul și același termen cunoscut și unul necunoscut duce la o rezolvare pe suport științific, evitînd pierderile de timp și sporind gradul de eficiență a muncii. Este bine, după părerea noastră, să se scrie valorile aflate în ordinea crescătoare sau descrescătoare nu numai în ordine crescătoare, cum este scris în îndrumătorul la care ne-am referit. Și acest mod de a scrie îi obișnuiește pe copii cu o oarecare ordonare strict științifică.

Sîntem convinși că oricît de bun ar fi un manual se vor găsi puncte controversate, controverse care duc în fond la o mai bună calitate a manualelor. Sîntem convinși că „Un manual modern trebuie să fie un ghid pentru activitatea de învățare a elevului, să-l sprijine în formarea sa științifică și de viață cotidiană, să-l îndrume cum să gîndească asupra faptelor, datelor și cum să le interpreteze logic și științific" [9]. Buna noastră intenție a fost de a veni cu unele amendamente, și nu de a aduce critici, pentru creșterea eficienței însușirii cunoștințelor matematice în învățămîntul primar.

* Anularea se reprezintă grafic prin tăierea cifrei respective cu o linie oblică.

[9] OLGA OPREA, *Tehnologia instruirii*, E.D.P., București 1979, pag. 154.

(Urmare de la pag. 48)

eficient —, acceptarea și depășirea riscului, competiția cu sine, actul decizional și, în final, succesul, am zice continuu, acea adaptare dinamică prin dezvoltarea corespunzătoare și permanentă a valorii proprii și integrarea acestuia la nivelul eficient din structura socială. Căci, spune autoarea, „posibilitatea de a ajunge la succes este mai mare atîta timp cît utilizarea criteriilor în definirea de sine este flexibilă, permițînd centrări și descentrări succesive (ferindu-ne de pericolul rigidității) și nu este fluctuantă (ferindu-ne de pierderea direcțiilor scopurilor)".

Cele două țeluri umane majore în jurul cărora gravitează larga problematică dezbătută atrag după sine, ca un corolar, alte două, la fel de imperative : *autoeducație* și *educație*. Tocmai de aceea subliniază autoarea că „în căutarea de sine — și în luarea în stăpînire, în armonizarea acesteia, am adăuga noi — se găsește adevărata frumusețe a omului ca și reala lui putere".

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

Abordarea formativă a taxonomiei pedagogice

Pe linia popularizării experienței cadrelor didactice în vederea creșterii aspectului formativ al instruirii, Casa corpului didactic din județul BIHOR a editat lucrarea „Elaborarea lecțiilor de chimie din perspectivă taxonomică". Autorii, profesorii Mihai Alexei și Cornel Mureșan, pornind de la neajunsurile constatate în conținutul programelor școlare, cît și de la carențele și erorile existente în unele manuale de chimie propun, cu rigurozitate științifică și competență didactică, o nouă metodologie de elaborare a obiectivelor cognitive la chimie.

Utilizarea unor operații logice implicate în exersarea proceselor intelectuale în vederea echilibrării caracterului informativ-formativ al obiectivelor cognitive va duce la eliminarea caracterului descriptiv al unor manuale școlare, neoperaționale pentru elevi, sau al celui prea sintetic sau simbolic, devenite astfel mai mult manuale ale profesorilor decît ale elevilor.

În formularea obiectivelor cognitive cercetarea este structurată pe următoarele probleme :

1. Precizarea obiectivelor specifice și a condițiilor cognitive conținute în capitolul „Compuși carboxilici" din manualul de chimie pentru clasa a X-a.

2. Reelaborarea aceluiași capitol, pe baza acelorași obiective specifice, dar dintr-o perspectivă taxonomică, prin detalierea corespunzătoare a condițiilor cognitive, în așa fel încît să aibă o pondere informativ-formativă echilibrată.

3. Experimentarea eficienței utilizării de către elevi a celor două texte paralele (cel din manual și cel reelaborat).

4. Prelucrarea statistică a datelor colectate și concluziile care rezultă din interpretarea acestora.

Lucrarea, popunînd o tratare taxonomică atît teoretică (științifică), cît și operațională (aplicativă) a obiectivelor educaționale, corespunzătoare domeniilor cognitiv, afectiv și psihomotor, avansează ideea că atît în formularea conținutului programelor școlare cît și în elaborarea manualelor, alături de specialistul unui anumit obiect de învățămînt să participe și pedagogi, psihologi, logicieni, sociologi etc. familiarizați cu cerințele impuse de taxonomia pedagogică, în vederea accentuării caracterului formativ al învățării.

Magdalena VASILESCU

Microcomputerele în învățămînt

Unei interesante și competente treceri în revistă a problemelor legate de utilizarea microcalculatoarelor în învățămînt îi este consacrat un intreg număr din „Educational Technology" (vol. XIX, nr. 10, oct. 1979). Multitudinea și complexitatea aspectelor ridicate de cele mai recente realizări din domeniul tehnologiei ordinatoarelor și microprocesoarelor, cu posibilități de folosire în procesul de învățămînt au determinat gruparea articolelor în trei părți :

1. Pe parcursul mai multor articole sînt discutate modalitățile concrete de aplicare a microcalculatoarelor în contextul educativ : definirea generală a acestora și evaluarea posibilităților de a le exploata ca auxiliar de învățare ; căile de aplicare a tehnologiei microcalculatorului în clasă ; strategiile de folosire a acestui mijloc în educația permanentă, cît și utilitatea lui ; educația individuală ca instrument intelectual.

2. Articolele cuprinse în această parte tratează îndeosebi aspectele tehnice ale microcomputerului : construcția „software", necesitatea elaborării unor programe în cazul folosirii microordinatorului în școală, alegerea unui limbaj de programare pentru folosirea lui didactică, realizarea unei unități de bază a unui program la nivel central, precum și descrierea elementelor sale componente și alegerea celor mai optime soluții, descrierea modelelor de bază ale sistemelor de memorare a datelor valabile și în cazul microcomputerelor.

3. Cea de-a treia parte a acestui volum oferă un număr de surse documentare și informații generale privind calculatoarele și microcalculatoarele : un glosar al termenilor utili celui interesat în folosirea microcalculatorului în procesul instructiv, o listă selectivă a producătorilor din acest domeniu și alta a instituțiilor și centrelor care se ocupă de tehnologia computerelor în cadrul învățămîntuli. (L. Pană)

RADU VOINEA
Les implications de la révolution technique-scientifique contemporaine dans l'enseignement (p. 3).

L'auteur met l'accent sur l'obligation de l'enseignant de se tenir toujours au courant avec les dernières conquêtes de la science et de la technique.

La solution optimale, affirme l'auteur dans la formation des spécialistes est l'intégration de l'activité didactique avec celle productive et celle de recherche, ces trois activités formant un tout unitaire.

TAMARA DOBRIN, PAULA STOLERU-CONSTANTINESCU
The Present Formative Model in the System of Education and Training (p. 6)

In the first part the authors present the problems of the formative model, then stressing some asects required in approaching and solving the problems in the field. The authors also refer to the theoretical and practical implications of the formative model, to its new qualitative attributes, as well as to its present content.

ION , MANZAT, AURELIA TURCU, interdisciplinarity — a factor of progress in contemporary education (p. 10)

By the research carried out, the authors have in view to demonstrate the possibility of pupils to achieve the ability to understand and work interdisciplinarily. The experimental data have allowed the formulation of some concrete methodological suggestions, regarding the need of achieving the interdisciplinarity in the process of education by the teachers.

Sommaire | Contents | Содержание nr. 3/1981

* * * Development of Romanian shool in the light of the Congress of education and training • **Radu Voinea :** Implication of the contemporary tehnical-scientific revolution in education • Tamara Dobrin, Paula Constantinescu-Stoleru : The present formative model in the system of education • **Ion Mânzat, Aurelia Turcu :** interdisciplinarity — a factor of progress • **Octavian Mândruţ :** Interdisciplinarity — a way of improving education • **Karl Erwin Ulbrich :** Organizing and carrying out condensed practice in the school workshop with a plan of production • **Elena Joiţa :** Interpretation — a formative objective and a methodological technique • **Viorica Cărbunaru, Constantin Cărbunaru :** Matching teaching techniques to learning rates • **Maria Drăguţ :** A passage from instruction to selfinstruction • **Florica Glod :** Correlation between drawing and mathematics • **Ana Stoica, Ileana Meleghea :** The development of pupil's creativity in Chemistry • **Gheorghe A. Mihai :** Ways of classamasters's activity • **Ioan Cerghit, Lazăr Vlăsceanu :** For a new conception in teaching pedagogy • **Mihai Diaconu :** Means of education and the promotion of the school success • **Maria Giurgea :** Communication and encoding in the ABC learning • **Virginia Roman, Precup Roman :** The increase of efficiency in mathematics knowledge.

* * * Le développement de l'école roumaine sous le jour du Congrés de l'éducation et de l'enseignement • **Radu Voinea** — Les implications de la révolution technique-scientifique contemporaine dans l'enseignement • **Tamara Dobrin, Paula Constantinescu-Stoleru** — Le modèle formatif actuel dans le système d'enseignement • **Ion Mânzat, Aurelia Turcu** — L'interdisciplinarité — facteur de progrès • **Octavian Mândruţ** — l interdisciplinarité modalité de perfectionnement de l'enseignement • **Karl Erwin Ulbrich** — L'organisation et le déroulement de la pratique compacte dans l'atelier-école avec plan de production • **Elena Joiţa** — L'interprétation, objectif-formatif et procédé méthodologique • **Viorica Cărbunaru, Constantin Cărbunaru** — L'adaptation des techniques d'enseignement aux rythmes d'apprentissage • **Maria Drăguţ** — Le passage de l'instruction à l'autoinstruction • **Florica Glod** — La corrélation entre le dessin et les mathématiques • **Ana Stoica, Ileana Meleghea** — Le développement de la créativité des élèves par l'étude de la chimie • **Ioan Cerghit, Lazăr Vlăsceanu** — Pour une nouvelle conception dans l'enseignement de la pédagogie • **Mihai Diaconu** — Les moyens d'enseignement et la promotion du succès scolaire • **Maria Giurgea** — Communication et codage dans la période de l'abécédaire • **Virginia Roman, Precup Roman** — L'accroissement de l'efficience de connaissances mathématique.

Развитие румынской школы в свете Конгресса воспитания и образования **РАДУ ВОЙНЯ**, Импликации современной технико-научной революции в образовании • **ТАМАРА ДОБРИН, ПАУЛА КОНСТАНТИНЕСКУ-СТОЛЕРУ**, Актуальный формативный образец системе образования • **ИОН МЫНЗАТ, АУРЕЛИЯ ТУРКУ**, Межпредметность — фактор прогресса • **ОКТАВИАН МЫНДРУЦ**, Межпредметность — способ усовершенствования образования • **К. Б. УЛБРИХ**, Организация и разбертыбание сплошной практики в школьной мастерской с продуктивным планом • **Е. ЖОИЦА**, Интериретация — формативный об'ектив и методический способ • **В. и К. КЭРБУНЪРУ**, Приспособление техник преподавания к рифмам обучения • **М. ДРЭГУЦ**, Переход от инструкции к самоинструкции • **Ф. ГЛОД**, Корреляция между черением и математикой • **А. СТОЙКА, И. МЕЛЕГИА**, Развитие творчества на химии • **Г. МИХАЙ**, Методы работы классного руководителя • **И. ЧЕРГИТ, Л. ВЛЭСЧАНУ**, За новую концепцию в преподавании педагогики • **М. ДИАКОНУ**, Способы обузения и школьный успех • **М. ДЖУРДЖА**, Сообщение и кодаж в периоде азбуки • **В. и П. РОМАН**, Рост эффективности знаний по математике • **КНИГИ-ПИДЕИ**

КАРЛ ЕРВИН УЛБРИХ
ОРГАНИЗАЦИЯ И РАЗВЕРТЫВАНИЕ СПЛОШНОЙ ПРАКТИКИ В ШКОЛЬНОЙ МАСТЕРСКОЙ С ПРОДУКТИВНЫМ ПЛАНОМ

В первой части описывается систему практики в Лицее „7 Ноября" города Сибиу, затем представляются положительные и отрицательны стороны этой системы, как и содействующие факторы в ее развертывании. В последнией части автор ставит ударение на систему практики в собственных мастерских с продуктивным планом, или в школных мастерских в предприятиях (стр. 19).

I 4143.

REVISTA DE PEDAGOGIE

Toate remarcabilele realizări obținute sînt rodul înfăptuirii neabătute în viață a politicii partidului nostru comunist, care aplică creator adevărurile generale ale socialismului, concepția materialist-dialectică, la condițiile concrete din România, unind și orientînd forțele și energiile creatoare ale întregului nostru popor într-o direcție unică — aceea a făuririi societății socialiste și comuniste pe pământul patriei.

Nicolae Ceaușescu

IANUARIE 2022

4

ANUL XXX, aprilie, 1981
INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

1990
1 IUL 2014
97
IUL 2005

REVISTA DE PEDAGOGIE

Str. Sf. Apostoli 14, București — sect. 5, Cod. 70634, Telefon : 15.85.74

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ-ȘI POT ASIGURA COLECȚIA REVISTEI DE PEDAGOGIE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE DE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI OFICIILE POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 60. PREȚUL UNUI EXEMPLAR ESTE DE 5 LEI.

Redactor șef :
Prof. dr. ANTON VASILESCU

secretar responsabil de redacție:
GEORGE CIUDAN

Colectivul de redacție :
prof. MEDEEA BUNESCU
prof. SILVIA DIMA
prof. FLORICA POPESCU
prof. DINCA SOARE
prof. CONSTANȚA SORIK
prof. MAGDALENA VASILESCU

SUMAR nr. 4/1981

60 DE ANI DE LA CREAREA P.C.R.

ION GH. STANCIU — Lupta consecventă, de șase decenii, a P.C.R. pentru democratizarea și dezvoltarea învățămîntului 1
MARIN CĂLIN — Contribuții creatoare ale P.C.R. la metodologia educației morale 5
TIBERIU TRUTZER — Din lupta Partidului Comunist Român pentru promovarea ideilor progresiste în școală 8
GEORGETA SMEU — Lecția de istorie — pagină vibrantă de educație patriotică a elevilor . . 13
GEORGE CIUDAN — Dascălul comunist își măsoară activitatea prin fapte 17

EDUCAȚIA MORAL-POLITICĂ A TINERETULUI ȘCOLAR

NICOLAE MITROFAN — Personalitatea și comportamentul eficient al educatorului 19
AL. DARIE, CAMELIA VIJULIE — Elemente ale unei metodici de educare moral-civică . . . 23

CONDUCEREA ȘTIINȚIFICĂ A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

VIORICA SPIREA — Predarea pe obiective . . . 26
RALUCA COTRUȚĂ, CORNELIU COTRUȚĂ — Aplicații ale teoriei grafelor 31
SOLOMON MARCUS — Cercul de matematică . . 34

DIDACTICA INSTRUIRII PRIN MUNCĂ

PETRE BEJENARU — Proiectul de diplomă — o confirmare a pregătirii pentru profesiune . . 36
T. GROZA — Integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția în agricultură 40
GHEORGHE FLEANCU — Orientarea școlară și profesională în liceele industriale 43

EVALUAREA ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT

VASILE MOLAN, ANDREI ZANETTI IONESCU — Modalități de obiectivare a evaluării randamentului școlar 46
ANDREI NOVAK — Fișa de evaluare a activității personalului didactic 51

MODERNIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI PREȘCOLAR ȘI PRIMAR

MINODORA SELAGEA, SABIN SELAGEA — Trecerea de la învățămîntul primar la cel gimnazial 53
MARIOARA TRIF, AUGUSTA BEIAN — Procedee utilizate în lecțiile de compunere 56

CONSULTAȚII

CONSTANTIN ENACHE — Pregătirea forței de muncă și educarea revoluționară a tineretului 58

CĂRȚI — IDEI

NICOLAE OPRESCU — Pedagogia școlară de I. NICOLA (p. 33) • LEON ȚOPA — Perfecționarea pedagogică a activității multilaterale de masă (p. 62) • VASILE BUNESCU — O lucrare metodică de actualitate (p. 18) DUMITRU MUSTER — Optimizarea evaluării cunoștințelor gramaticale (p. 63) • IOAN CERGHIT — Educația elevilor prin și pentru film de VIRGINIA CREȚU (p. 64).

F 4143

60 de ani de la crearea P. C. R.

LUPTA CONSECVENTĂ, DE ȘASE DECENII, A PARTIDULUI COMUNIST ROMAN PENTRU DEMOCRATIZAREA ȘI DEZVOLTAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

2022

Conf. univ. dr. ION GH. STANCIU

Școala românească, organizată și reorganizată în a doua jumătate a secolului trecut și în primele decenii ale veacului nostru, purta, în structura sa și în conținutul instrucției pe care o oferea tinerelor generații, elemente contradictorii, specifice orînduirii sociale căreia îi aparținea. Ea a contribuit, după cum este cunoscut, la propagarea științei de carte în mase, la formarea a numeroși oameni de cultură și știință care s-au remarcat pe plan național și internațional prin activitatea lor creatoare. Această școală însă, prin unele din prevederile legilor după care se conducea și, mai ales, prin caracterul precar al bazei sale materiale, nu putea să răspundă exigențelor reale impuse de dezvoltarea economică și culturală a țării.

Presa muncitorească, încă de la apariția ei, și revista „Contemporanul", îndeosebi, au supus unei aspre și îndreptățite critici școala de toate gradele, cu intenția declarată de a dezvălui baza ideologică de clasă a organizării și a conținutului învățămîntului din acea perioadă. Această critică a devenit cu atît mai necesară îndată după primul război mondial, cînd, pe fondul unor puternice confruntări sociale, conceptul de democrație era deseori invocat, ca temei al activității tuturor grupărilor politice care își disputau atunci puterea.

ÎN DOMENIUL POLITICII CULTURALE, la ordinea zilei se afla elaborarea unei noi legislații școlare, una care să asigure organizarea unitară și democratică a învățămîntului de pe întregul teritoriu al României. Au fost întocmite proiecte de legi care exprimau punctul de vedere în domeniul organizării învățămîntului al diverselor partide politice ale vremii. În susținerea fiecăruia dintre ele se făcea precizarea că se oferă modelul unei școli care răspunde cel mai bine trebuințelor întregului popor.

Presa socialistă considera că este de datoria sa să explice cititorilor condițiile obiective care, dincolo de orice intenții, mai mult sau mai puțin zgomotos afirmate, nu puteau îngădui un învățămînt care să slujească în mod egal atît trebuințele maselor, cît și pe cele ale claselor conducătoare.

„Dealtfel noi, ca socialiști — se afirma într-un articol — nu avem încredere că partidul liberal sau vreun alt partid burghez va putea realiza acest învățămînt integral. Inegalitatea economică (...) menține fatalmente și inegalitatea culturală. Numai dispariția inegalităților sociale, a claselor va face posibilă cu adevărat extinderea învățămîntului..." [1]

Crearea Partidului Comunist Român și adeziunea sa fermă la principiile fundamentale și autentic revoluționare ale socialismului științific au creat condiții pentru ridicarea pe o nouă treaptă a luptei pentru un învățămînt democratic. În documentele elaborate în vederea constituirii partidului (publicate în „Socialismul" la începutul lunii mai 1921), politica școlară pe care acesta își propunea s-o promoveze era afirmată într-o formulare lapidară dar relevantă: „Instrucție obligatorie completă și gratuită a tineretului de ambele sexe pe seama comunei; opera

[1] „Socialismul", 5 iunie 1919.

32171.

educativă în toate ramurile sale trebuie să aibă drept scop să asigure persoanei umane dezvoltarea fizică și intelectuală desăvîrșită și să pregătească generația tînără să participe la marea operă de dezvoltare a științei, artelor, literaturii în toată libertatea, dînd astfel putință tuturor talentelor și geniilor să se afirme ca forțe creatoare".

De pe aceste poziții, care exprimau cererea pentru întregul popor a unei instrucții **complete** și **gratuite**, au fost formulate criticile îndreptate împotriva legislației școlare recomandată de forțele sociale aflate la putere ca expresie a unui larg democratism. Așa a fost prezentată de partidul liberal Legea învățămîntului primar-normal din 1924, care prevedea extinderea învățămîntului obligatoriu la șapte ani. Legea avea, evident, meritele sale, dar în susținerea ei se trecea cu vederea faptul că prin organizarea pe care o dădea învățămîntului supraprimar, se adîncea caracterul dualist al școlii, că se intensifica „educația cetățenească" a tineretului școlar în spiritul valorilor morale ale burgheziei, că nu se creau condiții pentru aplicarea reală a prevederilor sale [2]. Au fost formulate, de asemenea, critici pertinente la adresa legii din 1928 și, mai ales, împotriva măsurilor de reducere a bugetului destinat învățămîntului, în perioada crizei economice (1929—1933) [3].

După o perioadă de cîțiva ani, în care a crescut numărul școlarilor și elevilor, perioadă care coincide cu durata scurtă a unui avînt economic, școala românească a intrat într-un moment de criză, afirmată de către diverse personalități ale școlii (G. G. Antonescu, O. Ghibu, Iosif Gabrea ș.a.). Recunoscînd faptul că școala nu reușea să satisfacă trebuințele societății românești din deceniul al patrulea, toți aceștia propuneau soluții care aveau în vedere ameliorarea ei în condițiile sociale existente ; în presa de partid sau în cea aflată sub îndrumarea partidului, se relevau cauzele fundamentale ale crizei — contradicțiile sociale, ca sursă principală a democratismului limitat al învățămîntului — apreciindu-se că ieșirea din criză era cu putință numai prin instaurarea unei noi ordini sociale [4].

CONCOMITENT CU RELEVAREA CARACTERULUI LIMITAT al democrației manifestate în politica școlară a guvernanților din perioada interbelică, în presa de partid au fost formulate și unele principii ale unei reale organizări democratice a învățămîntului. Semnificativă este, în acest sens, intervenția profesorului comunist Petre Constantinescu-Iași, în dezbaterile asupra reorganizării școlii secundare, de la începutul deceniului al treilea.

În locul unei școli dualiste, dominată de spirit autocratic în care adevărurile științei coexistau cu adevărul revelat, al unei școli care prin organizare și conținut avea prin excelență un caracter teoretic și care făcea un principiu din educarea separată a băieților și fetelor, se propunea o școală unică, liberă (elevii să participe la conducerea educației lor), laică, bazată pe muncă și coeducație (băieții și fetele să fie deopotrivă și egal pregătiți pentru viața socială) [5].

Concomitent cu activitatea de relevare a limitelor caracterului democratic al învățămîntului, Partidul Comunist Român a desfășurat, în condiții politice deosebit de grele, o continuă muncă de clarificare a corpului didactic în scopul organizării acestuia în sindicate, ca modalitate principală de atragere în lupta dusă de clasa muncitoare pentru o societate democratică și, în consecință, o autentică democratizare a școlii [6]. Prin organizarea în sindicate a corpului didactic se avea în vedere și intensificarea luptei acestuia pentru ca, chiar în condițiile societății de atunci, să se asigure pătrunderea mai largă a maselor în învățămîntul de toate gradele.

Activitatea pe care o desfășurau vechile asociații ale învățătorilor, profesorilor secundari și universitari se dovedise puțin eficientă și datorită separării lor în organizații diferite. Iată de ce chemarea — „Învățători și profesori, uniți-vă" ! — pe care revista „Cuvîntul școalei" o adresa corpului didactic avea o dublă semnificație. Pe de o parte, ea amintea de chemarea din Manifestul comunist adresată proletariatului și sugera ideea organizării pe noi baze a corpului didactic, iar, pe de altă parte, îndemna la acțiune unitară a acestuia în scopul democratizării școlii [7]. O activitate similară a desfășurat partidul în rîndul elevilor și studenților [8].

Una din principalele consecințe ale acestei perseverente și pline de răbdare activități de clarificare politică și ideologică a slujitorilor școlii și a tineretului studios a constituit-o atitudinea acestora în perioada de dictatură militaro-fascistă din anii 1940—1944. După cum este cunoscut, învățămîntul românesc nu a fost fascizat ; cadrele didactice, în marea lor majoritate, au continuat să educe tînăra generație în spirit umanitarist, în res-

---

[2] Cf. „Socialismul", 13 februarie 1924.

[3] cf. „Tînărul leninist", 1 aprilie 1931, „Viitorul social", 25 oct. 1931, „Spre stînga", decembrie, 1931.

[4] cf. ILIE CRISTEA. *Impasul școlii*, „Era nouă", nr. 3, aprilie, 1936.

[5] Cf. PETRE CONSTANTINESCU-IAȘI, *Reforma învățămîntului secundar, Propuneri*, Bârlad, 1923.

[6] Cf. *Către învățători și institutori șomeri, Către toți membrii săraci ai corpului didactic !* Broșură editată de P.C.R. în august 1933.

[7] Revista „Cuvîntul Școalei" a apărut la Craiova în anii 1932—1934 sub conducerea profesorului comunist Mihai Cruceanu.

[8] Cf. „Școlarul leninist", 1932, Lupta universitară", 1933, „Tînăra generație", 1934, „Acțiunea studențească", 1935.

pectul pentru marile valori ale culturii naționale și universale.

ÎNFĂPTUIREA REVOLUȚIEI SOCIALE ȘI NAȚIONALE, ANTIFASCISTE ȘI ANTIIMPERIALISTE a deschis noi perspective școlii românești. Încă din perioada anilor de puternică încleștare socială (1944—1947), în care s-au creat condițiile pentru trecerea pe cale revoluționară la o nouă formațiune social-economică, Partidul Comunist Român a acționat cu aceeași perseverență și clarviziune pentru ca, treptat, școala să slujească prin întreaga sa activitate interesele fundamentale ale poporului și să devină, cu fiecare an, mai larg accesibilă fiilor de muncitori și țărani.

La Conferința Națională a partidului, din octombrie 1945, au fost stabilite principalele direcții ale procesului de democratizare a învățămîntului. Acțiunea fusese începută cu puțin timp înainte prin crearea **gimnaziului unic** care înlocuia atît primele clase de liceu, cît și învățămîntul supraprimar și în care se intra fără examen de admitere; acesta era un prim pas spre o școală nouă, cu o deschidere mult mai largă față de păturile muncitoare. Dacă în 1945/1946 au funcționat 1507 clase de gimnaziu unic, cu aproximativ 50 000 elevi, în 1947/1948 existau aproximativ 5 000 clase cu peste 200 000 elevi, 35% din absolvenții școlii primare intrau atunci în școala secundară, față de sub 10% în deceniul al patrulea.

Crearea condițiilor pentru un acces mai larg al maselor la învățămîntul secundar și superior constituie numai un aspect al procesului de democratizare. Era necesar ca și în conținutul însuși al învățămîntului să pătrundă spiritul înnoitor al vremii. Astfel, încă din anul școlar 1945—1946 au fost introduse elemente ale concepției materialist-istorice în predarea științelor sociale, orele de dirigenție au dobîndit o orientare nouă, accentul punîndu-se pe educarea în spirit democratic a tinerei generații. Un conținut similar aveau activitățile extrașcolare.

În procesul de democratizare a învățămîntului trebuia să fie inclusă și ampla acțiune de cuprindere în forme organizate de instruire a celor patru milioane de analfabeți și semianalfabeți pe care vechiul regim nu reușise să-i școlarizeze. Răspîndirea științei de carte în rîndul adulților analfabeți a constituit un puternic factor de ridicare a conștiinței de clasă a maselor muncitoare, în antrenarea lor la munca pentru refacerea economică a țării și întărirea regimului democratic.

Orientarea învățămîntului spre problemele fundamentale ale societății românești din acea perioadă nu se putea înfăptui fără participarea largă, conștientă a slujitorilor școlii. Iată de ce, prin grija partidului comunist, membrii corpului didactic au fost antrenați în cele mai variate acțiuni cu caracter cultural, politic, economic, în scopul unei obiective înțelegeri a realităților sociale și al angajării lor pe drumul transformării revoluționare a societății. Și astfel, în practica revoluționară, educatorii înșiși au fost educați, devenind posibilă, în 1948, încredințarea sarcinii de educare comunistă a tinerei generații.

Cucerirea întregii puteri politice de către clasa muncitoare în alianță cu țărănimea muncitoare și celelalte categorii de oameni ai muncii, trecerea la înfăptuirea sarcinilor revoluției socialiste, au impus reorganizarea fundamentală a învățămîntului, pentru ca el să corespundă noilor realități sociale și să poată contribui la edificarea noii orînduiri. Timp de peste trei decenii și jumătate, învățămîntul românesc s-a dezvoltat odată cu țara, fiind consecință și premisă a fiecăreia din etapele continuei sale ascensiuni.

REFORMA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI DIN AUGUST 1948, dincolo de unele lacune, asupra cărora s-a revenit în anii următori, a avut meritul de a fi pus bazele unui sistem de învățămînt profund democratic: școală de stat, unică, laică, egală pentru toți cetățenii patriei, fără nici o discriminare de sex, națională sau religioasă, o școală în care pentru naționalitățile conlocuitoare procesul instructiv-educativ se desfășoară în limba maternă.

Pentru început, durata obligatorie a învățămîntului a fost de patru ani. Trebuia, mai întîi, să se asigure cuprinderea tuturor copiilor în vîrstă de 7—11 ani în învățămînt; se închidea astfel orice posibilitate de creștere în continuare a numărului de analfabeți. Concomitent a fost intensificat efortul de școlarizare a adulților neștiutori de carte. Este, fără îndoială, un merit, ce se cuvine să fie menționat și cu acest prilej, al zecilor de mii de învățători care, răspunzînd îndemnului adresat de partid, au muncit cu toată dăruirea pentru ca, în anii primului cincinal (1951—1955), să se realizeze atît generalizarea învățămîntului de patru ani, cît și instruirea tuturor neștiutorilor de carte. România trecea, în sfîrșit, pragul unei perioade de lungă și mare umilință: situarea în rîndul țărilor cu cel mai mare număr de analfabeți din Europa.

În anii următori, efortul a fost îndreptat spre trecerea treptată la învățămîntul de șapte ani. Erau necesare noi clădiri școlare și un mare număr de cadre didactice. Aproape că n-a existat sat sau cartier în care, în acei ani, să nu se construiască încă un local de școală. În aceeași perioadă, întregul învățămînt din România a devenit gratuit. Începînd cu anul 1960 s-a introdus și gratuitatea manualelor pentru clasele I—VIII. În 1961/1962 s-a reușit, cu un an mai devreme

decît se prevăzuse, generalizarea învățămîntului de șapte ani.

Ritmul de dezvoltare a țării era deosebit de rapid; odată cu încheierea acțiunii de organizare a cooperativelor agricole de producție, s-a înfăptuit economia socialistă unitară, marcîndu-se astfel victoria deplină a socialismului în toate sectoarele de activitate. Partidul a hotărît atunci trecerea la școala de opt ani și în 1965 a absolvit prima promoție cu opt clase din istoria școlii românești. Față de 119 110 elevi în clasele V—VIII în 1938/1939 și 284 450 în 1948/1949, în anul de învățămînt 1965/1966 gimnaziul era frecventat de 1 434 750 elevi [9]. În mai puțin de două decenii, numărul elevilor de gimnaziu crescuse de peste patru ori! Începînd cu anul 1965/1966 s-a extins gratuitatea manualelor și la învățămîntul liceal. Republica Socialistă România se numără, de atunci, printre puținele țări din lume care asigură manuale gratuite tuturor elevilor din clasele I—XII. Se editează și se distribuie manuale gratuite și pentru naționalitățile conlocuitoare (maghiari, germani, sîrbi, ucraineni, slovaci, cehi, polonezi, bulgari, turci, greci), chiar dacă, uneori, numărul elevilor este foarte redus.

Odată cu Congresul al IX-lea al partidului, în 1965, cu adoptarea Constituției și proclamarea Republicii Socialiste România, s-a deschis o perioadă nouă în dezvoltarea socialistă a țării, în activitatea partidului. În domeniul învățămîntului s-a realizat, prin **Legea privind învățămîntul în Republica Socialistă România** din 1968, o reorganizare a școlii de toate gradele, care, printre altele, prevedea: învățămînt obligatoriu de 10 ani și organizarea liceelor de specialitate prin care să se asigure elevilor atît pregătirea de cultură generală, cît și o pregătire profesională de nivel mediu. România se află acum printre puținele țări din lume cu un învățămînt obligatoriu de 10 ani (Anglia, Franța, R. D. Germană, R. F. Germania, R. P. Ungară, S. U. A., U. R. S. S.). Nici una dintre acestea însă nu a realizat într-un timp atît de scurt trecerea de la școala de patru ani la cea de zece ani. Dacă vechiul regim politic nu reușise să asigure, în decurs de optzeci de ani (1864—1944), nici aplicarea legii obligativității școlii primare de patru ani, România socialistă a realizat, în decurs de două decenii (1948—1968), un învățămînt de zece ani.

Progrese similare se înregistrează și în învățămîntul liceal și superior. Astfel, în 1965/1966 liceul era frecventat de 371 724 elevi, față de 69 396 în 1948/1949 și numai 49 287 în 1938/1939; numărul studenților crescuse de la 26 489 în 1938/1939, la 130 614.

REALIZAREA CU SUCCES A OBIECTIVELOR economice, sociale și culturale ale perioadei 1966—1970 a consolidat economia națională, a întărit baza tehnico-materială a societății, permițînd trecerea la o nouă etapă de dezvoltare a țării: etapa făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate. Caracterul multilateral al acestei dezvoltări, adîncirea procesului de democratizare impuneau o mai profundă implicare a învățămîntului, îndeosebi a celui liceal și superior, în pregătirea forței de muncă. A fost formulată astfel, de către secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, cerința integrării învățămîntului cu producția și cercetarea. Întregul deceniu al optulea a însemnat pentru învățămîntul românesc un efort de clarificare a conceptului de integrare a sa cu cercetarea și producția și de realizare practică a acestei integrări. Astfel, concomitent cu creșterea numărului de licee, s-a realizat o puternică orientare a acestora spre practică, spre producție.

Schimbările impuse învățămîntului de ritmul alert de dezvoltare a societății românești în deceniul trecut au determinat adoptarea, în 1978, a unei noi legi școlare — **Legea educației și învățămîntului.** Caracterul ei democratic este pus în evidență de fiecare din prevederile sale, amplu dezbătute în întreaga țară, înainte de adoptarea în Marea Adunare Națională. Existența unui plan unic în clasele I—VIII, ca și a unei baze comune în clasele IX—X, la liceele de același tip și profil, permite fiecărui elev nu numai să primească o cultură generală în minimum zece ani, ci și posibilitatea orientării sale spre o meserie sau alta, precum și șanse egale de a trece în cea de-a doua treaptă a liceului. La rîndul lor, clasele XI—XII, prin programele comune la disciplinele fundamentale, oferă posibilitatea orientării spre orice instituție de învățămînt superior, după cum, prin programele diferențiate, asigură însușirea unei meserii anume. Printr-o astfel de pregătire, fiecare absolvent de liceu care nu intră în învățămîntul superior are asigurat locul de muncă.

Dacă deceniul al șaptelea s-a caracterizat printr-o creștere masivă a numărului de elevi care frecventau gimnaziul, în deceniul al optulea creșterea este impresionantă la nivelul învățămîntului liceal. Față de 589 licee, cu 371 724 elevi în 1965/1966, în 1979/1980 au funcționat 977 licee, cu 1 030 120 elevi. România avea, în anul de învățămînt care a trecut, 2036 elevi de liceu la 10 000 locuitori, față de 1 067 în 1938/1939.

Semnificativă pentru orientarea democratică a învățămîntului nostru este creșterea numărului de elevi de liceu într-o

[9] Cifrele care se dau aici și în continuare sînt extrase din *Anuarul statistic al Republicii Socialiste România*, 1980, Direcția Centrală de Statistică.

serie de județe care aveau, la începutul deceniului trecut, un număr relativ mic de elevi.

	1971/1972	1979/1980
Bistrița-Năsăud	4 303	14 525
Gorj	6 610	16 870
Maramureș	9 233	27 029
Tulcea	4 118	11 454

Impresionantă este dezvoltarea pe care a dobîndit-o și învățămîntul superior — creșterea numărului de centre universitare, a numărului de instituții și, în consecință, a numărului de studenți (în 1938/1939 erau 17 studenți la 10 000 locuitori, iar în 1979/198 — 87 la 10 000 locuitori).

În anul școlar care a trecut au frecventat o instituție de învățămînt 5 578 225 copii și tineri (25% din populația țării), față de 1 781 290 (11%) în 1938/1939.

Evident, o dezvoltare atît de impetuoasă a învățămîntului de toate gradele presupune un efort financiar al statului cu totul deosebit. Finanțarea de la bugetul de stat a învățămîntului a crescut, din 1950 pînă în 1979, de 13 ori. Așa se explică și sprijinul pe care numeroși elevi și studenți îl primesc de la stat sub forma burselor, a căminelor și cantinelor (549 708 bursieri în 1979/1980; 80 985 studenți au locuit în cămine). În perioada 1971/1980, pentru elevii din clasele I—XII s-au editat 7 502 titluri de manuale într-un tiraj de 256 890 000 exemplare difuzate gratuit; din acestea 2 351 titluri pentru naționalitățile conlocuitoare, într-un tiraj de 13 345 000 exemplare Pentru studenți s-au tipărit 999 titluri, în 6 710 000 exemplare.

PROCESUL DE DEMOCRATIZARE A ÎNVĂȚĂMÎNTULUI a cuprins nu numai crearea condițiilor legale și materiale pentru un acces larg al tuturor copiilor țării la învățătură, ci și o nouă orientare a procesului instructiv-educativ, legarea acestuia tot mai strîns de trebuințele societății pentru ca școala de toate gradele să contribuie la accelerarea ritmului ei de dezvoltare. Cunoscînd o creștere și o perfecționare continuă, bucurîndu-se de o îndrumare directă a însuși secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, și de eforturile materiale ale întregului popor, școala creează fiecărui cetățean al patriei noastre condițiile fundamentale ale dezvoltării sale multilaterale; ea asigură, totodată, pregătirea forței de muncă și educarea cetățeanului care, conștient de dubla sa calitate — proprietar și producător — se angajează să participe în spirit revoluționar la întreaga viață economică, socială și politică a patriei.

Evident, procesul de dezvoltare și perfecționare a învățămîntului românesc continuă. Este cunoscut faptul că, potrivit documentelor Congresului al XII-lea al partidului, se vor crea condiții ca pînă în anul 1990 să fie generalizat învățămîntul de 12 ani. Sînt numeroase eforturile de continuă perfecționare a învățămîntului sub aspectul conținutului, al desfășurării procesului instructiv-educativ. „Dispunem în învățămînt — spune tovarășul Nicolae Ceaușescu în Raportul la Congresul al XII-lea — de o bază materială modernă și un puternic detașament de cadre didactice și trebuie să facem totul pentru a folosi în cele mai bune condiții acest potențial, ridicînd pe o treaptă calitativ superioară întregul învățămînt — important factor de cultură și civilizație, de dezvoltare multilaterală a societății noastre socialiste". Este o apreciere și un îndemn care stimulează pe toți slujitorii școlii la noi înfăptuiri, pe măsura eforturilor materiale pe care societatea le investește în învățămînt și a exigențelor pe care Partidul Comunist Român le formulează cu privire la educația tinerei generații.

CONTRIBUȚII CREATOARE ALE P. C. R. LA METODOLOGIA EDUCAȚIEI MORALE

Dr. MARIN CĂLIN

Cu privire la receptarea și asimilarea valorilor etosului socialist în etapa actuală de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate, aniversarea glorioasă în acest an a P.C.R. — 60 de ani de activitate și luptă pentru binele țării

— prilejuiește evidențierea unora din contribuțiile sale creatoare la metodologia educației morale, în contextul mărețului program de muncă stabilit de Congresul al XII-lea privind trecerea la o nouă calitate în toate domeniile de activitate și dezvoltarea puternică a forțelor de producție, creșterea avuției naționale, ridicarea gradului de civilizație și a nivelului de trai al poporului nostru.

1. Suportul teoretico-ideologic al metodologiei educației morale

Pentru întîia dată, în condițiile construirii societății noastre socialiste, P.C.R. oferă vastei activități politico-ideologice de transformare calitativă a omului un Cod moral general*, în care eticul, politicul și juridicul alcătuiesc un tot unitar în metodologia educației comuniste și integrat organic în mecanismul educativ central al făuririi conștiinței socialiste, acela al conjugării operei de construire și perfecționare a condițiilor vieții materiale cu dezvoltarea și modernizarea condițiilor educației socialiste.

Valorile înscrise în conținutul acestui cod, prin unitatea celor trei componente ale sale, au în vedere numeroase condiții de existență și acțiune ale omului, ce prefigurează și îi definesc poziția și rolul de participant activ la creația social-istorică nouă a țării și de beneficiar responsabil al ei în ipostaza de om al muncii educat de această nouă creație social-istorică, precum și de educator și om care se autoeducă continuu. Este, deci, definit tipul de om participant activ și responsabil la viața socială, a cărui participare se realizează, în primul rînd, prin munca proprie — aceasta reprezentînd valoarea primară a socialismului, rezultată din structura materială a societății noastre — și prin calitatea conștiinței sale, mediată de actul complex al receptării și asimilării valorilor sintetizate de acest cod: iubirea fierbinte a patriei socialiste, datoria, solidaritatea, cinstea, respectul legilor țării și al altor popoare, sinceritatea, corectitudinea, curajul, demnitatea, mîndria națională, spiritul revoluționar, buna credință, pacea, libertatea, dreptatea, fericirea. Sînt valori care caracterizează un ideal moral și civic de viață, care implică o opțiune majoră de conștiință: lupta fermă împotriva infracțiunii de orice fel — indiferența, lașitatea, trădarea de patrie, minciuna, ipocrizia, favoritismul, brutalitatea, huliganismul, aparența de adevăr etc., într-un cuvînt dezordinea morală din conștiință.

Prin intermediul acestor valori, metodologia activității politico-ideologice și educative a partidului și statului nostru, inclusiv a educației morale, este în măsură să conducă eforturile individuale și ale colectivității la un proces de generalizare a tendințelor înaintate ale conștiinței socialiste și de cristalizare a lor în trăsături morale de personalitate. Este surprinsă aici o implicație directă și fecundă în metodologia educației morale a suportului teoretico-ideologic al susmenționatului cod: relația dintre valorile sale și înnoirea practică etică a vieții sociale, reconstrucția omului făuritor al propriului său destin.

2. Relația valoare-asimilare

Valorile Codului moral și asimilarea lor (la nivel individual și colectiv) sînt două momente-repere ale metodologiei educației morale. Formarea conștiinței morale nu este posibilă fără asimilarea valorilor rezultate din mișcarea materială și spirituală a socialismului, iar afirmarea în practica morală a acestor valori este de neconceput fără promovarea unor relații noi între oameni. Aceasta este una din problemele de esențială însemnătate în cadrul teoriei și metodologiei educației morale și, totodată, de stringentă actualitate. Cunoașterea și organizarea relației dintre aceste repere ne dezvăluie laturile propriu-zise ale mecanismului educativ al conștiinței morale: latura socială și latura psihologică. De aceea, pentru oricare dintre agenții educației noastre, nu poate fi acceptată o metodologie a educației morale care să fie redusă la analiza psihologică a omului, ruptă de considerațiile de ordin moral (axiologic), de teoria formației morale a omului în condițiile construirii socialismului, în conformitate cu exigențele sale.

Filiația dintre etic și psihologic în metodologia educației morale este capabilă să ne dezvăluie unele dintre particularitățile specifice ale asimilării valorilor morale: momentul axiologic vizează rolul valorii morale, iar momentul psihologic (formativ-acțional) privește asimilarea moralei ca modalitate individuală și calitativă de raportare la realitatea afectivă, la practica morală. Valoarea morală funcționează ca „model" (călăuză) de comportament. Valorile morale sînt un „îndreptar", un ghid în orientarea existenței umane, dacă răspund unui ideal moral de om și umanitate. Aceste valori se exprimă în judecăți ale conștiinței cu caracter imperativ (de presiune socială) de obligație, a ceea ce trebuie să fie comportamentul uman și judecăți cu caracter normativ-deontic (exigențe, opinii, permisiuni, interdicții, reguli, tradiții morale). Este una din particularitățile funcționării valorilor morale din care rezultă și o definire a comportamentului

---

* *Codul principiilor și normelor muncii și vieții comuniștilor, al eticii și echității socialiste*, Editura politică, București, 1977.

moral ca mijloc de exprimare a acestora, iar valorile ca scop ale comportamentului. Într-o valoare morală identificăm o componentă obiectivă (expresie a unei realități morale) și o componentă subiectivă (intenționalitatea conștiinței ca atracție, preferință, aspirație, dorință către și pentru unele sau altele dintre valorile moralei). Această structură a valorii morale (cînd pe aceasta o considerăm o calitate a vieții morale cu scopul de a înlesni dezvoltarea omului, conviețuirea lui morală, autentică, umanistă) reprezintă o dialectică plină de neprevăzut și greu de anticipat în metodologia educației morale.

În cadrul diferitelor stadii ale dezvoltării psihologice și culturale, receptarea și asimilarea etosului socialist cunoaște și o condiționare generată de polaritatea și inegalitatea de rang a valorilor morale. În cîmpul manifestărilor comportamentale există un „da" și un „nu" (acceptare și respingerea) și o inegalitate de receptare resimțită în experiența morală trăită (un registru ierarhic al dorințelor, al atracțiilor, al preferințelor, al aspirațiilor morale). Din acest motiv, asimilarea ca moment constitutiv al metodologiei educației morale se prezintă — și trebuie examinată — ca dialectică a subiectivității morale : o subiectivitate a negației (de respingere, de prevenire a dezordinii morale, a stărilor amorale de conștiință) și o subiectivitate pozitivă (de afirmare a unui ideal moral înțeles ca aspirație spre perfecțiune umană), în relație cu criteriile de progres ale societății noastre — creșterea gradului de libertate și responsabilitate umană. Așadar, relația valoare-asimilare deține o contrarietate în metodologia educației morale : „admitere-respingere", „indiferență-apărare", ceea ce îndeamnă la efortul de a adînci conceptele de bază ale acestei educații. Structura actului educativ moral este complexă ; presupune existența a două niveluri ale asimilării valorilor morale și două tipuri de modalități ale constituirii moralității : un nivel intențional dinspre funcționalitatea valorilor morale și un nivel practic (de conștientizare a valorilor morale ca necesitate a gîndirii și sensibilității omului), precum și modalități individuale de asimilare (imitația spontană și conștientă, exersarea prin asumare de roluri, reflecția, sugestibilitatea imperativă sau dezirabilă) și modalități colective (opinia sau presiunea grupului, sancțiunea, tradițiile morale ca reîmprospătare a experienței colective morale, obiceiurile și deprinderile). În funcționalitatea lor relațională, legată de obiectivele educației morale, de stadiile dezvoltării și tehnicele de acțiune asupra structurilor psihologice de personalitate, găsim în aceste modalități ale metodologiei educației morale o „împletire" a variațiilor de receptare a notelor definitorii ale valorilor morale sau alterarea acestora în funcție de întreaga personalitate a omului, de experiența lui de viață, care nu sînt independente de caracterul și nivelul unor operații ca înțelegerea și judecata de valoare, selecția și estimarea propriilor aspirații, preferințe, dorințe. În consecință, calitatea de a fi moral (moralitatea) o putem privi ca rezultat al acestui „aliaj" existent în actul educativ : ideal, opțiune (alegere), judecata de valoare (de sine și de altul), motive de acțiune (aspirații, preferințe, dorințe), mijloace adecvate de răspuns (atitudini, comportări, tradiții, deprinderi, obișnuințe). Caracteristicile acestui „aliaj" și interacțiunea dintre elementele alcătuitoare ale actului educativ moral condiționează specificitatea asimilării morale.

3. Autoeducarea și reeducarea morală

Conștiința morală ridicată la rang de judecător, atunci cînd este factor receptiv de valori, pentru a fi în situația de a hotărî calea necesară de urmat și factor de acțiune, își manifestă capacitatea educativă de prevenire și recuperare a persoanelor care încalcă legile și normele de comportament social. Dezvoltarea și mai puternică a societății noastre socialiste depinde și de modul în care acționează în viață colectivele de oameni ai muncii, de nivelul conștiinței lor morale exprimat în intervenția elementului obștesc (a opiniei) în viața socială. Manifestările negative pe plan moral, comportamental, sînt deseori efecte ale inexistenței sau ale tratării unilaterale a unui ideal de viață, a dimensiunilor calității vieții.

Hotărîrea Comitetului Politic Executiv al C.C. al P.C.R. cu privire la creșterea rolului unităților socialiste, al organizațiilor obștești, al maselor populare, în respectarea legalității, sancționarea și reeducarea prin muncă a persoanelor care comit abateri și încălcări de la normele de conviețuire socială și legile țării reprezintă un moment nou în metodologia educației comuniste din țara noastră, acela de transformare a educației morale în autoeducație colectivă, în contextul amplului sistem organizatoric de conducere colectivă de care dispunem, menit să dinamizeze toate forțele creatoare și să ridice, în același timp, gradul de responsabilitate și răspundere în viața individuală și colectivă. Pe bună dreptate, problematica autoeducației omului muncii constituie o direcție de acțiune a cărei sincronizare, în condițiile înfăptuirii cincinalului 1981—1985, cu aplicarea cu hotărîre în toate compartimentele vieții a noului mecanism economico-financiar este de natură să intensifice ridicarea pe o treaptă nouă a conștiinței și practicii morale.

Pentru că „autoconducerea și autogestiunea — sublinia secretarul general al P.C.R., tovarășul Nicolae Ceaușescu, în Cuvîntarea la adunarea cu activul de partid din județul Brașov — înseamnă mărirea autoräspunderii, a răspunderii fiecăruia față de el însuși, față de întreprindere, de societate". Ridicarea gradului de răspundere a fiecărui cetățean al țării noastre, ca participant la edificarea societății noastre socialiste, privește atît buna organizare a muncii, prin introducerea ordinii și disciplinei în executarea lucrărilor încredințate, cît și aplicarea și respectarea legilor țării și a normelor de conviețuire socială. Elementele noi de metodologie a educației morale, pe care hotărîrea invocată le aduce prin măsurile preconizate, privesc corelarea capacității recuperative a colectivelor de muncă cu efortul individual de autoeducare și reeducare morală a persoanelor care încalcă legalitatea socialistă, care comit abateri de la conviețuirea socială. Aceste elemente le putem sintetiza în următoarele:

— condiționarea autoeducației de autoconducerea colectivă;

— reeducarea morală ca expresie a umanismului socialist, a grijii și preocupării pentru om, pentru a-l reda societății, atunci cînd „demonstrează dorința și hotărîrea, prin fapte, de a se îndrepta";

— autoeducarea morală ca act de desensibilizare la mentalități negative de viață și asimilarea valorilor morale ale socialismului, prin mijlocirea procesului muncii și a parametrilor definitorii ai conștiinței colectivității ca pedagog social (spiritul de ordine, disciplină, răspundere, angajare);

— întărirea funcționalității sancțiunii (pedepsei) prin diferențierea și individualizarea sa în acțiunea educativă, potrivit gravității faptei săvîrșite, vîrstei celui sancționat, experienței de viață, atitudinii și comportamentului manifestat în perioada în care sînt supuși reeducării cei care lezează relațiile interumane, integritatea fizică și morală a oamenilor.

DIN LUPTA P.C.R. PENTRU PROMOVAREA IDEILOR PROGRESISTE ÎN ȘCOALĂ

Prof. TIBERIU TRUTZER

Conducînd cu fermitate și abnegație lupta revoluționară, Partidul Comunist Român, încă de la întemeierea sa, a formulat importante revendicări programatice în domeniul învățămîntului. Nu a existat nici un eveniment mai important din viața școlii românești față de care P.C.R. să nu fi luat atitudine, preconizînd în fiecare etapă a activității sale un program concret, adecvat, de acțiune pentru democratizarea școlii, pentru îmbunătățirea condițiilor de instruire a maselor muncitoare, pentru promovarea ideilor progresiste în procesul de educație. Totodată, P.C.R. a apărat interesele economice, civice și profesionale ale cadrelor didactice și ale tineretului studios, evidențiind că revendicările lor profesionale nu pot fi separate de lupta revoluționară a celor ce muncesc.

Subliniind că lupta revoluționară este hotărîtoare pentru transformarea societății, evidențiind importanța pe care o are răspîndirea culturii în masele largi ale poporului muncitor, mișcarea muncitorească revoluționară a militat pentru: învățămînt obligatoriu și gratuit pînă la 18 ani; înființarea de grădinițe pentru copii și de colonii școlare; întreținerea de către comună și stat a elevilor fără mijloace care dovedeau calități deosebite pentru desăvîrșirea studiilor, laicizarea învățămîntului, etatizarea școlilor confesionale etc." [1]

Tezele programatice de constituire a P.C.R. cuprind, pe lîngă revendicările cu caracter general democratic, și formularea de pe poziții materialist-dialectice a idealului socialist al educației: *dezvoltarea multilaterală a personalității*. Ele constituiau, prin conținutul lor, propunerile cele mai înaintate din cîte se făcuseră pînă atunci la noi de pe poziții progresiste, în domeniul învățămîntului.

Presa de partid din această perioadă publică numeroase articole și studii consacrate problemelor învățămîntului și educației, fundamentale de ideile

[1] „Social-democrația" din 7 septembrie 1919.

expuse în lucrările clasicilor marxism-leninismului. Astfel, o atenție deosebită s-a acordat cuvîntării rostite de V. I. Lenin la cel de-al III-lea Congres al Comsomolului, cunoscută sub denumirea de *Sarcinile Uniunilor Tineretului.*

În spiritul ideilor expuse de Lenin în această cuvîntare, tineretul muncitoresc din țara noastră a fost îndrumat să-și însușească știința și valorile culturii progresiste. Au fost publicate în presa de partid îndemnuri în aces sens, sub titluri ca : *Ne trebuie școli ; Ne trebuie știință ; Să ne cultivăm etc.* Sînt organizate școli socialiste, cercuri de lectură, conferințe etc. Presa muncitorească publică cu regularitate articole de popularizare a științei, artei, literaturii, în cadrul unor rubrici permanente, intitulate : *„Un ceas de școală, Literatură, artă, știință* etc.

P.C.R. a desfășurat în această perioadă o intensă activitate de atragere de partea mișcării revoluționare a celor mai valoroși reprezentanți ai intelectualității, inclusiv a elevilor, studenților și a cadrelor didactice de toate gradele. Încă în 1918, ziarul „Socialismul", adresîndu-se tineretului intelectual din România, scria : „Sîntem în ajunul unor timpuri mari. Masele populare s-au deșteptat pretutindeni. Un vînt puternic suflă în bătrîna Europă, un vînt care va mai răsturna mult în calea sa... Simte oare, venind acest vînt, tineretul intelectual din România, că a sosit timpul de împlinire a unei grele datorii și că locul tineretului cult nu poate fi decît alături și în rîndurile poporului muncitor de la orașe și sate ?"[2]. Problema intelectualității, și în special a tineretului studios, este pe larg dezbătută în presa de partid, cu atît mai mult cu cît, în această perioadă, s-a intensificat și în rîndurile tineretului propaganda naționalist-șovină, mistică și obscurantistă. Organizațiile fasciste — îndeosebi Garda de fier — s-au dedat la acțiuni teroriste, huliganice, la progromuri și atentate care au stîrnit indignarea și revolta opiniei publice. Se impunea deci ca mișcarea muncitorească să ofere tineretului studios un program de acțiune, încadrat în mișcarea revoluționară a tineretului. În aceste condiții, presa de partid inițiază o dezbatere cu privire la **raportul dintre studenți și această mișcare**[3]. În cadrul acestor dezbateri se evidențiază din nou că mișcarea muncitorească are nevoie de intelectuali devotați, bine pregătiți din punct de vedere cultural și ideologic și aceștia pot fi recrutați din rîndurile elevilor și studenților. „Rezervele intelectuale ale mișcării — arăta „Tineretul socialist" — sînt în gimnazii, în licee, în universități, intelectualii noștri de mîine se găsesc printre elevii și studenții de astăzi"[4]. Comuniștii conștienți au datoria să ușureze acestor intelectuali cunoașterea marxismului, și, în același timp, ca „drept seminar pedagogic" intrarea în organizațiile muncitorilor, ca militanți, pentru a face și „practica teoriilor socialiste"[5].

În adevăr, roadele nu au întîrziat prea mult. Încă în cadrul discuțiilor, un grup de studenți răspund acestei chemări în paginile „Tineretului socialist" : „Studenții, alături de muncitorime, pășesc la lupta cea mare pentru dărîmarea unei stări sociale de nesuferit și pentru înfăptuirea celui mai frumos dintre idealuri, al dreptății și înfrățirii internaționale". Elemente luptătoare studențești se încadrează în mișcarea muncitorească. Alții, nedecișii, stau în pragul simpatizării mișcării proletare. Organizarea unei mișcări revoluționare studențești devine astfel o realitate. Sub conducerea și îndrumarea P.C.R. au luat ființă organizații studențești democratice, au fost editate publicații studențești, care au desfășurat ample acțiuni revendicative cu caracter profesional și politic.

În cadrul activității sale pentru un învățămînt democratic și științific, P.C.R. nu a neglijat interesele cadrelor didactice. S-a ridicat în apărarea lor, sprijinindu-le revendicările pentru obținerea unor condiții demne, de viață și de muncă, evidențiind comunitatea de interese a acestora cu aceea a tuturor oamenilor muncii.

Între anii 1918—1923 mulți învățători și profesori au participat activ la mișcările sociale ale maselor populare și au desfășurat importante acțiuni revendicative pentru progresul școlii românești[6]. Urmărind cu atenție mișcările revendicative ale cadrelor didactice, P.C.R. a arătat că lupta pentru rezolvarea problemelor profesionale și economice nu poate fi ruptă de lupta revoluționară a proletariatului, că singura cale pentru a sluji poporul și, în același timp, calea care poate asigura propria lor eliberare este aceea a participării la lupta revoluționară a maselor muncitoare. „După cum partidul nostru se interesează de toate frămîntările și mișcările celorlalți muncitori — scria „Socialismul" din 17 iulie 1923 — el nu trebuie să neglijeze nici agitațiile și nevoile uneia din categoriile cele mai de vază dintre salariați : dăscălimea". Partidul atrăgea atenția învățătorilor și profesorilor asupra faptului că lipsa de voință, de inițiativă, timiditatea mic burgheză trebuie să facă loc hotărîrii curajului, sentimentului că, fiind slujitorii cei mai de seamă ai culturii, au dreptul

---

[2] „Socialismul", 6 (19) decembrie 1919.

[3] *Rolul social al studențimii* („Tineretul socialist", 15 iunie 1921), *Intelectualii și mișcarea noastră* („Tineretul socialist", 17 decembrie, 1921) etc.

[4] „Tineretul socialist", 17 decembrie 1921.

[5] „Tineretul socialist", 15 iunie 1921.

[6] Vezi studiul : *Contribuția mișcării revendicative a cadrelor didactice la progresul învățămîntului din țara noastră în anii 1918—1924*, „Revista de pedagogie", anul XIX, nr. 6, iunie 1965, p. 74—90.

la un trai omenesc şi că trebuie să lupte pentru cucerirea acestui drept prin mijloacele prin care luptă toţi exploataţii. „Numai părăsind ideologia tradiţională şi sprijinindu-se pe ideologia de clasă a proletariatului, numai ducînd alături de clasa muncitoare lupta, numai astfel dăscălimea îşi va putea crea o situaţie omenească şi demnă de nobilul ei rol" [7].

Criza economică din 1929—1933, cuprinzînd toate ramurile de activitate, a determinat o considerabilă restrîngere a instrucţiunii publice. Curbele de sacrificiu, concedierile unor cadre didactice, desfiinţarea unor şcoli, anularea unor drepturi profesionale şi materiale cîştigate de-a lungul anilor prin importante mişcări revendicative, toate acestea au lezat interesele şi demnitatea cadrelor didactice. În aceste condiţii s-a produs un proces de radicalizare a cadrelor didactice de toate gradele, exprimat, printre altele, prin congrese cu mii de participanţi, mişcări de protest, chemări la grevă, memorii, proteste în presă etc. P.C.R., apărător consecvent al culturii naţionale, al şcolii, al slujitorilor ei, s-a interesat îndeaproape de mişcările cadrelor didactice, ale elevilor şi studenţilor. Prin rezoluţii, manifeste, chemări, prin articole publicate în presa de partid, ilegală şi legală, P.C.R. demască măsurile de reducere a învăţămîntului şi cele privind înrăutăţirea condiţiilor materiale şi profesionale ale cadrelor didactice. Considerăm deosebit de importantă evidenţierea adevărului că învăţătorii şi profesorii s-au ridicat nu numai pentru satisfacerea revendicărilor lor zilnice, materiale şi profesionale, ci în primul rînd în apărarea învăţămîntului ca factor de bază al culturii naţionale. Se evidenţiază, totodată, unitatea de interese a cadrelor didactice cu masele muncitoare, fiind îndemnate să militeze pe baza unui program, strîns legat cu lupta împotriva fascismului, a stării de asediu şi a pregătirii războiului imperialist [8].

Totodată, P.C.R. arată cadrelor didactice şi tineretului studios adevăratele cauze ale crizei prin care trecea atunci învăţămîntul: „Ea se manifestă nu numai în scăderea nivelului material al învăţămîntului, ci şi în insuficienţa ideologică a unei lumi care fuge din ce în ce mai mult de adevăr" [9].

În aceste condiţii, elementele înaintate ale cadrelor didactice şi ale studenţimii s-au încadrat în mişcarea antifascistă şi antirăzboinică din ţara noastră, prin participarea lor la numeroase acţiuni iniţiate de P.C.R., manifestînd opoziţia lor deschisă faţă de pătrunderea fascismului în şcoli, îndeosebi în legătură cu educaţia tineretului. Numeroase cadre didactice s-au ataşat sincer, alături de alţi intelectuali, luptei antirăzboinice, militînd pentru educarea tineretului în spiritul păcii şi al înţelegerii între popoare. Se cunoaşte că numeroase cadre didactice, remarcabili oameni de ştiinţă, din diferite centre universitare şi alte localităţi, s-au găsit printre membrii fondatori şi militanţi ai „Comitetului antirăzboinic" (constituit sub conducerea P.C.R., în anul 1932), precum şi ai „Comitetului naţional antifascist" (constituit tot sub conducerea P.C.R. în anul 1933). Despre activitatea acestor organizaţii s-au scris numeroase studii, lucrări, inclusiv în presa pedagogică din ţara noastră. Considerăm important de relevat în acest context că se formează în această perioadă o largă opinie în favoarea şcolii, a cadrelor didactice, studenţilor etc. Alături de intelectualii vechi militanţi ai mişcării muncitoreşti şi antifasciste, participă la dezbaterea problemelor de învăţămînt numeroşi intelectuali de seamă ai ţării noastre. Scriitori, oameni de ştiinţă, ziarişti se ridică în apărarea unui învăţămînt ştiinţific şi democratic, împotriva ideologiei fasciste, militînd pentru o cultură progresistă, pusă în slujba maselor largi ale poporului muncitor.

Numeroşi profesori universitari şi secundari au adus o contribuţie deosebită în mişcarea antifascistă din ţara noastră prin dezvăluirea conţinutului retrograd, antipatriotic al ideologiei fasciste, prin informarea maselor populare asupra pericolului fascist, prin mobilizarea lor la lupta antifascistă.

Ceea ce dorim să subliniem şi să susţinem cu unele date, poate mai puţin cunoscute, e că majoritatea învăţătorilor şi profesorilor din ţara noastră, continuînd tradiţiile înaintaşilor lor care au participat la mişcările maselor populare împotriva împilării naţionale şi sociale, au exprimat opoziţia lor faţă de ideologia fascistă, faţă de caracterul ei iraţionalist, manifestîndu-se ca reprezentanţi demni ai culturii naţionale. Datorită luptei duse de P.C.R. şi de organizaţiile sale de masă, a atitudinii antifasciste a marii majorităţi a cadrelor didactice, şcoala românească în ansamblu nu a putut fi fascizată.

În anii 1931—1933 s-a desfăşurat o amplă mişcare de transformare a asociaţiilor profesionale ale cadrelor didactice în organizaţii sindicale. Profesorul P. Constantinescu-Iaşi, unul dintre militanţii de seamă ai acestor acţiuni prezintă astfel cauzele care au dus la această mişcare: „Asociaţia n-a fost în stare să îmbrăţişeze efectiv acţiunea din masa largă a dascălilor şi s-o canalizeze pe-o cale justă. A existat în această masă de salariaţi de nedreptăţiţi **un larg curent revoluţionar în sensul larg istoric al cuvîntului** (s.n.), care era chezăşia unor

[7] „Socialismul", anul XVIII, nr. 91, 6 decembrie 1923.
[8] „Scînteia", anul III, nr. 6, aprilie 1933.
[9] „Frontul evenimentelor culturale şi sociale", nr. 6 şi nr. 15, ianuarie, 1933.

prefaceri nu numai pentru starea materială a dăscălimii, ci şi pentru adînca prefacere a şcolii. Asociaţia n-a fost în stare să dea directive precise acestui curent puternic, să-l facă să vieze pe căi clare, ordonate şi demne de-o victorie finală" [10]. Este important să subliniem că şi această mişcare s-a desfăşurat sub influenţa directă a mişcării muncitoreşti şi în strînsă legătură cu mişcarea antifascistă şi antirăzboinică. Profesori, militanţi ai luptei antifasciste din ţara noastră, se găseau în primele rînduri alt acţiunii pentru organizarea sindicală a cadrelor didactice. (P. Constantinescu-Iaşi, Mihai Cruceanu, Iorgu Iordan, Ilie Cristea, Gr. T. Popa, Traian Gheorghiu, M. Carp, Radu Cernătescu şi alţii).

În această perioadă, din iniţiativa şi sub conducerea P.C.R., încep să apară reviste destinate în mod special problemelor de învăţămînt, cum ar fi : „Cuvîntul şcoalei", organ al organizaţiei profesorilor secundari, Craiova, aprilie 1932—mai 1934 (redactor M. Cruceanu) [11], „Şcoala Mehedinţului", Turnu Severin, februarie, 1933—1938 (redactor C. Pajură).

O manifestare cu caracter antifascist din partea învăţătorilor s-a produs cu ocazia congresului „Asociaţiei generale a învăţătorilor din România" de la Timişoara (1935). Printre problemele dezbătute figura şi cea privitoare la „Educaţia naţională în şcoala primară din Statul Român". S-a încercat imprimarea unei orientări naţionaliste, extremiste, cu caracter şovin, care s-a lovit, însă, de opoziţia marii părţi a participanţilor, votîndu-se o rezoluţie care prevedea printre altele că „...şcoala primară trebuie să dezvolte şi să promoveze însuşirile caracteristice neamului românesc, pentru ca acesta animat de un naţionalism luminat, nu şovin, să dobîndească şi să menţină capacitatea de a produce opere cu care să se poată mîndri şi care să poată intra în patrimoniul culturii şi civilizaţiei umane...".

Referindu-se la atmosfera în care s-a desfăşurat acest congres, P. Constantinescu-Iaşi arăta într-un articol din „Cuvîntul liber" : „Se profilează şi între învăţători perspectivele unei alte mentalităţi care se încheagă pentru apărarea bunurilor ameninţate de curente dictatoriale şi garantate numai de concentrarea forţelor democratice într-un larg front popular..." [12].

În timpul acestui congres mulţi intelectuali progresişti s-au adresat cadrelor didactice avertizîndu-le de pericolul fascismului, „duşmanul de moarte al culturii şi al intelectualităţii". Astfel, ziaristul Tudor Teodorescu-Braniştе, într-o scrisoare deschisă adresată „învăţătorului X" arăta : „...dreapta, extrema dreaptă, regimul dictatorial trăieşte pe întunericul maselor populare... democraţia are nevoie de d-ta, de ştiinţa d-tale ; democraţia nu se poate bizui decît pe mase luminate... Iată de ce d-ta n-ai ce căuta în rîndurile extremei drepte dictatoriale : biruinţa ei ar însemna pieirea d-tale. Iată de ce locul d-tale este la stînga ; stînga se bizuie pe d-ta." [13]

Răspunsul multor învăţători şi profesori n-a întîrziat să se producă în paginile presei democratice. Considerăm semnificativă în acest sens ancheta întreprinsă în paginile ziarului „Cuvîntul liber", în 1936, cu titlul **Împotriva dictaturii fascismului, hitlerismului,** la care alături de muncitori, ţărani, intelectuali răspund mulţi învăţători, profesori şi elevi. Printre aceştia îl găsim şi pe învăţătorul Şerban Nedelcu, scriitorul de astăzi : „Iubesc adevărul care nu se poate spune nici sub regimul dictaturii, nici sub foarfeca cenzurii..." Nu putem considera naţionalişti decît pe acei care iubesc poporul şi luptă pentru el..." Iar un elev de liceu arată că ancheta a avut răsunet şi în rîndurile tineretului din şcoalele secundare... „Dictatura fascistă înseamnă incultură, foame, trezirea instinctului bestial, sclavie modernă, provocări de război şi multe rele ce cad asupra poporului asuprit".

Cu acelaşi scop, „Cuvîntul liber" iniţiază o largă dezbatere în legătură cu problema învăţămîntului secundar, la care colaborează Tudor Arghezi, George Bacovia, Al. Philipide, Al. Sahia, Demostene Botez, M. R. Paraschivescu şi alţii. Iar la numărul tematic, „Şcoala — elevul — învăţătorul", colaborează mulţi scriitori şi profesori. În acelaşi ziar participă la dezbaterile privind şcoala Iorgu Iordan, Eugen Jebeleanu, P. Drăgoescu şi alţii.

Un şir de articole consacrate problemelor de învăţămînt sînt publicate în revista clujeană „Ţara de mîine", prin care tinerii intelectuali, antifascişti, cadre didactice — Valer Novac, Coriolan Drăgulescu, Ion Georgescu, Eduard Mezincescu şi alţii — au demascat educaţia tineretului în spirit fascist, evidenţiind urmările nefaste ale acesteia. De asemenea, intelectuali antifascişti din Iaşi, printre care V. Maciu, Traian Gheorghiu, publică în revista „Gîndul vremii" un şir de articole împotriva educaţiei în spirit fascist.

Se combate în acelaşi timp ideea menţinerii stării de înapoiere, sub eticheta misticismului, care şi-a găsit adepţi şi în pedagogie. Profesorul Stanciu Stoian, într-un articol intitulat **„Tradiţie şi pre-**

[10] *Sindicalizarea corpului didactic*, în *Pagini de luptă din trecut*, Editura politică, 1972, p. 225.

[11] În legătură cu activitatea revistei „Cuvîntul şcoalei", vezi MIHAIL CRUCEANU : *De vorbă cu trecutul*, Ed. Albatros, 1978, p. 163—181.

[12] P. CONSTANTINESCU-IAŞI, *Pagini de luptă din trecut*, Editura politică, 1972, p. 288.

[13] „Cuvîntul liber", septembrie 1935.

judecată în școală", arată: ...Tradiționalismul este astăzi în plină ofensivă... Problema se reduce la a ști ce tradiție trebuie promovată și care este simplă prejudecată și deci trebuie înlăturată... Școala cea nouă nu poate să mai fie ideal extramundan, nici instrument de reacțiune socială. Ea trebuie să fie laboratorul conștiințelor noi, cerute de nevoile de tot felul ale vremii în care trăim, cărora ele să le poată servi cu folos... să nu dăm apă la moara reacțiunii, să nu facem din școală instrumentul ei"...[14].

Liga împotriva prejudecăților, organizație de masă a P.C.R., a desfășurat o importantă activitate în legătură cu școala, educația tineretului, inclusiv cu problemele de pedagogie. Profesorii C. I. Parhon, Gh. Marinescu, M. Ralea, M. Cruceanu, Ilie Cristea, Isabela Sadoveanu au fost activiști de frunte ai ligii. În revista „Orizont", organul ei de presă, se dezbat probleme ca lupta împotriva analfabetismului, prejudecățile în pedagogie, concepțiile șovine. Au fost organizate simpozioane și conferințe cu teme pedagogice, dintre care menționăm: „Bătaia în pedagogie"; „Prejudecățile în pedagogie" (conferențiar prof. M. Cruceanu); „Bătaia e ruptă din rai?", simpozion la care au luat cuvîntul prof. C. I. Parhon, prof. M. Ralea, Alexandra Mezincescu și prof. Iulian Teodorescu.

În timpul instaurării dictaturii militaro-fasciste, cînd ideologia fascistă căuta să pătrundă în diferite sectoare ale culturii, inclusiv în școli, majoritatea profesorilor și învățătorilor au rămas fideli tradițiilor democratice ale școlii noastre.

Față de așa-zisul program educativ al statului național-legionar, care prevedea printre altele „reeducarea corpului didactic prin influența tineretului legionar", „frățiile de cruce" preluînd sarcina educației, elevilor, școlii rămînîndu-i numai instrucția, s-a manifestat opoziția cadrelor didactice care se socoteau, pe drept cuvînt, lovite în demnitatea lor prin nesocotirea celor mai elementare principii pedagogice și morale. Mulți profesori și-au exprimat dezacordul lor, suferind diferite consecințe disciplinare. Un inspector general din Ministerul Instrucțiunii consemna într-un raport din 1941: „...profesorul a fost umilit, l-au pus să mărturisească ceea ce nu credea, să facă ceea ce condamna, să execute ceea ce era o povară nu numai a trupului ci și a sufletului său"...[15].

Înăbușirea rebeliunii legionare a fost primită de învățători și profesori cu satisfacție. Prin numeroase moțiuni au condamnat metodele legionare de educație, au cerut redarea integrală a responsabilității pentru educarea tineretului și au respins orice imixtiune a elementelor și organizațiilor străine de școală.

În iulie 1941, la Rîmnicu Vîlcea, după o întrerupere de un an, reapare, sub redacția lui Mihail Roșianu (membru al Comitetului județean Vîlcea al P.C.R.), revista „Învățătorul", grupînd în jurul său învățători antifasciști, dintre care unii au desfășurat o activitate publicistică antifascistă și în vechea serie a revistei[16].

În articolul programatic al revistei, M. Roșianu scria: „Revista trebuie să devină oglinda credincioasă a nevoilor și sufletului școalei și învățătorului... Ea trebuie să spună adevărul curat, așa cum țîșnește el din realitatea lucrurilor, să susțină neîncetat solidaritatea corpului didactic prin forța lui morală... Ținta activității învățătorului este căutarea și, mai ales, sădirea adevărului în mințile tineretului pentru ca aceasta să-și găsească cu ușurință drumul în viață...".

Revista militează pentru propagarea cunoștințelor științifice de către învățători. Ea publică un fragment din lucrarea profesorului Stanciu Stoian **Probleme de ieri și de azi ale pedagogiei românești** (încă înainte de editarea lucrării). Fragmentul ales constituie un viguros apel pentru raționalism și gîndire sociologică.

În anii războiului, intelectuali de frunte ai țării, printre care numeroși învățători, profesori, universitari, animați de sentimente patriotice, au răspuns la chemarea P.C.R. pentru înfăptuirea Platformei-program din 6 septembrie 1941, care cerea unirea tuturor forțelor patriotice antifasciste într-un front național de luptă a poporului român, pentru doborîrea dictaturii militaro-fasciste, ieșirea țării din războiul hitlerist. Astfel, în vara anului 1942 un grup de intelectuali, sub îndrumarea P.C.R., a pus bazele „Uniunii Patrioților" — organizație de masă ilegală. Ea a editat un organ de presă — „România liberă". Din conducerea acestei organizații au făcut parte: P. Constantinescu-Iași, Iorgu Iordan, D. Bagdazar, Stanciu Stoian, S. Stoilov, S. Vencov, Gh. Vlădescu-Răcoasa.

Se cunoaște că în luna aprilie 1944, la inițiativa C.C. al Partidului Comunist Român, reprezentat prin Lucrețiu Pătrășcanu, un număr de 66 de oameni de știință, în majoritate membri ai Uniunii Patrioților, academicieni, profesori universitari și alți intelectuali din București, Iași și Cluj (Sibiu) au adresat lui I. Antonescu un memoriu prin care protestau împotriva politicii guvernului dictatorial, cerînd ieșirea României din război.

P.C.R. se adresează cu multă încredere cadrelor didactice: „Universitatea română cunoaște multe și minunate figuri de

[14] „Școala și viața", Anul V, nr. 8—9—10/1935.
[15] „Școala românească", revista oficială a ministerului, aprilie-mai 1941.
[16] „Învățătorul", Revista învățătorilor din Vîlcea, anul XIII, nr. 1, iulie 1941. Apar numai două numere sub redacția lui M. Roșianu.

profesori care au înțeles de mult că libertatea și cultura sînt nedespărțite. Ei știu că a lupta pentru libertate înseamnă a lupta pentru cultură. Ei știu că intelectualitatea românească este produsul acestui popor de muncitori și plugari, care, cu truda lor, cu sacrificiul lor, totdeauna nerecunoscut și de multe ori batjocorit, au ridicat și clădit biblioteci, laboratoare și universități, făcînd cu putință înfiriparea unui început de cultură națională".

Putem considera aceste cuvinte drept o concluzie fericită la relatarea celor de mai sus, reprezentînd o mică parte din ampla și multilaterala activitate desfășurată de partid pentru apărarea școlii și a culturii naționale.

LECȚIA DE ISTORIE — PAGINĂ VIBRANTĂ DE EDUCAȚIE PATRIOTICĂ A ELEVILOR

Prof. GEORGETA SMEU
Liceul „Zoia Kosmodemianskaia" — București

În condițiile accentuării tot mai mari a funcției formative a procesului instructiv-educativ în general, a istoriei în special, profesorului de istorie, ca dealtfel tuturor cadrelor didactice, îi revin sarcini sporite. Aceasta atît pe linia conținutului lecțiilor de istorie, cît și în ceea ce privește utilizarea metodelor noi, active, care dezvoltă gîndirea, capacitatea de investigare a elevilor. În acest mod el realizează participarea la dobîndirea cunoștințelor, muncă independentă, deprinderea de a învăța sistematic, și a aplica în practică cele însușite, de a avea, de asemenea, o atitudine înaintată, comunistă față de muncă, față de viață.

ISTORIA — ȘTIINȚA ȘI DISCIPLINA — oferă posibilități multiple de formare a conștiinței sociale socialiste a tinerei generații. Studiul istoriei patriei, al mișcării muncitorești, democratice și revoluționare din țara noastră, a istoriei Partidului Comunist Român, are implicații formative deosebite în ridicarea nivelului de cultură, în formarea concepției științifice despre lume și viață, cît și în educația moral-cetățenească a tineretului.

Cu atît mai mult temele privind momentele majore ale istoriei patriei pot și trebuie să fie realizate în asemenea mod încît să constituie pagini vibrante din trecutul dar și prezentul glorios al patriei noastre.

Așa de pildă, tema „Crearea Partidului Comunist Român — etapă superioară în mișcarea revoluționară din România" — proces legic obiectiv, determinat de stadiul dezvoltării economice, sociale și politice a României în primii ani după Marea Unire, rezultatul unui îndelungat proces de maturizare, desfășurat de peste un secol, a mișcării socialiste și muncitorești din România pe baza concepției revoluționare despre lume și viață — este un asemenea eveniment care poate avea un ecou deosebit în sufletul tinerilor, indiferent de vîrstă.

Studiată de elevii clasei a X-a, posibilitățile de realizare, sub aspectul folosirii unei tehnologii didactice moderne, sînt multiple. În primul rînd, din punct de vedere al conținutului, se impune **structurarea, centrarea** acestuia **pe documente de partid,** pe baza precizărilor din Programul Partidului Comunist Român, cît și apelul la cele mai recente lucrări de specialitate, iar sub aspect metodologic folosirea acelor metode și procedee care să contribuie la mobilizarea elevilor, la trezirea interesului acestora în descoperirea de ei, înșiși, a unor dovezi, izvoare documente care să ateste saltul calitativ realizat în mișcarea muncitorească prin crearea P.C.R.

Cu ajutorul profesorului, la începutul lecției, printr-un dialog cu elevii, se reactualizează următoarele aspecte ale istoriei noastre din anii 1918—1921 (însușite în lecțiile anterioare): cadrul internațional marcat de sfîrșitul primului război mondial, de Marea Revoluție Socialistă din Octombrie; trăsăturile economiei românești după actul Unirii din 1918; urmările pe plan social ale politicii economice a cercurilor guvernante în primii ani

postbelici, crearea condițiilor necesare unirii la scară națională a clasei muncitoare, afirmării ei în viața social-politică a țării ; efervescența politică din anii 1918—1921 în centrul căreia un loc important îl ocupă masele populare, clasa muncitoare în primul rînd.

Se va evidenția că greutățile refacerii economiei au fost aruncate pe seama maselor, fapt care a dus la adîncirea tuturor contradicțiilor, în principal contradicția dintre proletariat și burghezie, celelalte pături sociale cu interese opuse polarizîndu-se în jurul fie al proletariatului, fie al burgheziei.

FOLOSIREA UNOR METODE VARIATE, ACTIVE, de exemplu, descoperirea, modelarea — are un dublu efect : înțelegerea corectă a situației grele în care se afla clasa muncitoare, dar și crearea unor convingeri, atitudini de revoltă împotriva exploatatorilor. De pildă, pentru a îmbogăți cunoștințele elevilor cu privire la situația materială a muncitorilor pot fi folosite două grafice[1]: unul cuprinde dinamica salariului mediu orar plătit muncitorilor calificați din diferitele ramuri ale industriei românești, în anii 1916, 1919 și 1920 comparativ cu 1913, și altul cuprinzînd dinamica prețurilor la principalele articole de consum în aceeași perioadă.

Cele două grafice pot fi proiectate — în paralel, cu ajutorul retroproiectorului, sau pot fi multiplicate la xerox și distribuite elevilor, care, prin activitate independentă, pot ajunge la concluzia că prețul tuturor articolelor de strictă necesitate a crescut considerabil, mai mult și mai repede decît salariile. Se vor evidenția apoi — de către elevi — și celelalte aspecte ale situației clasei muncitoare : șomaj, condiții grele de muncă, ziua de lucru de 10—12 ore — uneori mai mult, absența drepturilor politice.

După ce am reușit să determinăm pe elevi să înțeleagă relația dialectică dintre factorii economici, sociali, politici și avîntul revoluționar din anii 1918—1921, se trece la desfășurarea temei propriu-zise, privind crearea Partidului Comunist Român.

Stabilirea scopului și a obiectivelor acestei teme este deosebit de importantă, deoarece în funcție de acestea trebuie să-i structurăm conținutul și să folosim cele mai adecvate metode și procedee care să determine eficiența instructiv-educativă.

Prin această lecție urmărim cunoașterea de către elevi a condițiilor istorice în care s-a creat Partidul Comunist Român, rezultat firesc, obiectiv, al dezvoltării interne a societății românești în noua etapă istorică de după desăvîrșirea statului național unitar ; înțelegerea acestui eveniment ca o etapă nouă, superioară, atît pe plan politic, ideologic, cît și organizatoric în mișcarea revoluționară din România.

IDEEA DE BAZĂ în jurul căreia pot fi grupate cunoștințele : clasa muncitoare, condusă de partidul său revoluționar, marxist-leninist, se afirmă ca o forță națională capabilă să conducă întregul popor în lupta pentru transformarea revoluționară a societății românești.

OBIECTIVELE urmărite prin studierea acestei teme sînt : cunoașterea evenimentelor care au dus la unificarea la scară națională a proletariatului și a partidului său revoluționar ; înțelegerea procesului de maturizare ideologică din cadrul mișcării muncitorești ; operarea corectă cu noțiunile : partid revoluționar, ideologie revoluționară, materialism dialectic și istoric, sciziune ; înțelegerea saltului calitativ produs în mișcarea muncitorească revoluționară și democratică din țara noastră, prin crearea Partidului Comunist Român.

SISTEMUL DE METODE ȘI PROCEDEE DIDACTICE folosite îl constituie explicația, conversația, descoperirea — pe baza documentelor — și demonstrația cu ajutorul hărții tematice și a mijloacelor audiovizuale. Mijloacele de învățămînt necesare : harta istorică — România între anii 1918—1940, set de diapozitive — Crearea Partidului Comunist Român ; diapozitivele nr. 1 — Ultimatumul muncitorimii către guvern (octombrie 1920) ; nr. 5 — Socialismul din 22 octombrie 1920 ; nr. 8 — Manifest care arată că Partidul Socialist trebuie transformat într-un puternic partid comunist ; nr. 15 — Ordinea de zi a congresului.

Se va folosi, de asemenea, culegerea de texte intitulată Documente din istoria mișcării muncitorești din România 1916—1921, Editura politică, București, 1966, p. 123—128 (Proiect de Program al Partidului Socialist din România — 9 decembrie 1918), p. 199 (fragment din Programul Partidului Socialist din România — mai 1919) și p. 627 (fragment din Proiectul de statut al Partidului Socialist-Comunist), cît și Programul P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism, Editura politică, 1976, p. 39—40.

LECȚIA POATE FI STRUCTURATĂ DUPĂ URMĂTORUL PLAN :

Crearea Partidului Comunist Român — etapă superioară în mișcarea revoluționară din România.

I. Clasa muncitoare din România se afirmă ca forță națională în stare să conducă întregul popor în lupta pentru transformarea revoluționară a societății românești :

[1] *Situația clasei muncitoare din România 1914—1944*, Editura politică, București, 1966, p.129 și 131.

1) aflux spre organizaţiile proletariatului : Partidul Socialist — partid de masă ; reţea de organizaţii în toate provinciile româneşti ; sindicate — sporirea considerabilă ; mişcarea Tineretului Socialist din România (1919) — puternică organizaţie a tineretului revoluţionar.

2) unificarea la scară naţională a clasei muncitoare — temelie pentru propăşirea statului naţional unitar român şi pentru transformarea revoluţionară a societăţii româneşti ; mişcarea de tineret şi rolul ei ; Alba-Iulia — 1918 — socialiştii au votat pentru unire ; 13 februarie 1919 — Partidul Socialist şi Comisia Sindicatelor — Declaraţia „să respecte legămintele de unire hotărîte" ; — mai 1919 — Bucureşti — Conferinţa Mişcării socialiste — cu reprezentanţi ai partidelor social-democrate din Transilvania, Banat, Bucovina, Basarabia ; august 1919 — Bucureşti — Conferinţa Cercurilor Tineretului Socialist — împuterniceşte C.C. să intensifice contactele cu organizaţiile de tineret din Transilvania, Banat, Bucovina în vederea unificării ; unificarea mişcării sindicale ; — decembrie 1919 — Iaşi — Conferinţa organizaţiilor socialiste hotărăşte crearea Consiliului General al Partidului Socialist ; — 30 ianuarie — 3 februarie 1921. — Consiliul general al partidului socialist şi al sindicatelor.

3) radicalizarea mişcării muncitoreşti —expresie a creşterii conştiinţei de clasă şi a combativităţii proletariatului ; 13 Decembrie 1918 — greva tipografilor (masele stăpînesc strada) ; — 1919—1920 — greve generale pe întreprinderi, ramuri, oraşe, regiuni ; octombrie 1920 — greva generală ;

4) maturizarea ideologică, plasarea pe poziţiile teoretice ale materialismului dialectic şi istoric ; decembrie 1918 — P.S.D. ia denumirea de Partidul Socialist din România ; 9 decembrie 1918 — Declaraţia de principii ; 13 februarie 1919 — Declaraţia de principii ; august 1920 — delegaţia socialiştilor români la Congresul Internaţionalei a III-a ; — octombrie 1920 — după greva generală, deplasare spre stînga a majorităţii membrilor Partidului Socialist ; 30 ianuarie — 3 februarie 1921 — Consiliul general al Partidului Socialist şi al sindicatelor : delimitarea curentelor de stînga, dreapta şi centrist.

II. Crearea Partidului Comunist Român a marcat o etapă superioară în mişcarea muncitorească din România ; 8—12 mai 1921, Congresul de transformare a Partidului Socialist în Partidul Comunist din România.

Acest plan, simplificat sau dezvoltat, în funcţie de nivelul de pregătire a clasei, trebuie realizat prin îmbinarea celor mai adecvate metode şi procedee care să implice elevii în însuşirea şi aprofundarea problemelor esenţiale ale lecţiei. Astfel, prin îmbinarea expunerii (la problema privind afluxul proletariatului în organizaţiile profesionale şi politice) cu metoda descoperirii, prin studierea independentă, individuală, de către elevi, a fragmentelor din Declaraţia de principii din 9 decembrie 1918, 13 februarie 1919 şi din proiectul de statut al Partidului Socialist-Comunist se pot contura atît problema unificării la scara naţională a clasei muncitoare, cît şi maturizarea ideologică care va duce la transformarea Partidului Socialist în Partidul Comunist Român.

Spre exemplu, după ce elevii au studiat fragmentul final din Declaraţia din 13 februarie 1919 [2], prin dialog se va evidenţia faptul că Partidul Socialist făcea apel la muncitorii din toate teritoriile locuite de români în 1918 să lupte pentru unificarea într-un singur bloc socialist, un singur partid proletar care să ducă înainte lupta clasei muncitoare din noua Românie care trebuia să devină România socialistă de mîine.

Prin proiectarea şi analiza diapozitivelor care prezintă aspecte din lupta clasei muncitoare în anii 1918—1920, elevii pot intui şi înţelege mai bine avîntul revoluţionair din acei ani, ajungînd la concluzia logică, firească, cu privire la necesitatea creării unui partid consecvent revoluţionar — Partidul Comunist Român — care să conducă proletariatul în lupta pentru dreptate socială, pentru apărarea integrităţii teritoriale a suveranităţii şi independenţei naţionale.

Folosirea hărţii tematice „România între 1918—1940" conturează şi mai bine în mintea elevilor procesul revoluţionar din anii 1918—1921, care a avut ca rezultat legic, obiectiv, crearea P.C.R.

Textele din manualul de clasa a X-a privind arestarea şi judecarea participanţilor la Congresul I al Partidului Comunist Român contribuie la îmbogăţirea cunoştinţelor elevilor cu privire la atitudinea cercurilor guvernante faţă de muncitori în general, faţă de comunişti în special. Au însă o contribuţie mult mai valoroasă, şi anume aceea de a educa, de a le crea convingeri şi atitudini : adeziune, dragoste şi respect pentru cei care au ştiut să înfrunte prigoana cercurilor reacţionare ; ură şi oprobriu faţă de acestea şi dorinţa de a lupta pentru dreptate.

LECŢIA POATE FI REALIZATĂ CU EFICIENŢĂ şi în cadrul unei vizite la Muzeul de istorie a Partidului Comunist şi a mişcării revoluţionare şi democratice din România, sau la Muzeul de istorie a R.S.R. — unde se poate îmbina explicaţia cu metoda descoperirii, prin analiza atentă a documentelor originale. Aceasta însă presupune din partea profesorului **cunoaşterea aprofundată a metodologiei vizitei în cadrul muzeului, pre-**

[2] *Documente din istoria mişcării muncitoreşti din România 1916—1921*, Edit. politică, Bucureşti, 1966, p. 166—167.

gătirea atentă a clasei, stabilirea sarcinilor de lucru pe baza obiectivelor lecției care trebuie să fie cunoscute de elevi înainte de vizită. Se pot organiza vizite la muzeu fie pentru dobîndirea de cunoștințe cu privire la crearea Partidului Comunist Român, fie pentru sistematizarea și aprofundarea cunoștințelor — după ce în prealabil lecția a fost realizată în clasă.

Eficiență educativă sporită în cazul vizitei la muzeu, o are mai ales vizita realizată după predarea-însușirea cunoștințelor, în cadrul cabinetului de istorie sau, în cazul absenței acestuia, în clasa obișnuită, unde profesorul poate folosi harta, culegerile de documente sau documente multiplicate (la mașina de scris sau la xerox), Programul P.C.R., diverse lucrări de specialitate, planșe tipărite de M.E.I.

Pentru școlile din reședințele de județe de un real folos sînt expozițiile tematice organizate de către Arhivele Statului — instituție care, în cazul unei colaborări între profesori și arhiviști, poate avea un rol deosebit la sporirea valențelor instructiv-educative ale lecției de istorie. În acest sens — cu ajutorul Arhivelor Statului — pot fi prezentate elevilor documente originale sau xerografii privind lupta clasei muncitoare din județul sau orașul respectiv, îmbogățind astfel conținutul lecției cu aspecte de istorie locală și convingînd astfel elevii de amploarea procesului revoluționar din anii 1918—1921.

Pentru ca elevii să înțeleagă și mai bine semnificația creării Partidului Comunist Român, în lecțiile privind istoria României în perioada interbelică se va insista asupra acelor fapte, evenimente care demonstrează afirmarea clasei muncitoare, condusă de partid, în viața politică a țării, în lupta pentru dreptate socială, progres, pentru apărarea independenței și suveranității naționale. Se va evidenția ampla activitate desfășurată de către Partidul Comunist Român pentru antrenarea tuturor forțelor democratice, a tineretului revoluționar în primul rînd, în lupta împotriva fascismului. Profunde implicații educative are evidențierea contribuției unor activiști ai partidului sau ai organizației revoluționare a tineretului. În acest sens, este necesar să se evidențieze, în mod deosebit, activitatea tînărului Nicolae Ceaușescu care se afirmă încă de la vîrsta de 16 ani ca luptător neobosit pentru dreptate socială și națională.

EVIDENȚIEREA ROLULUI CONDUCĂTOR AL PARTIDULUI în revoluția de eliberare națională și socială din țara noastră, cît și în construcția societății socialiste va întregi cunoștințele elevilor, dar mai ales va contribui la educația patriotică, comunistă a acestora.

În cazul liceelor de filologie-istorie, în cadrul disciplinei Probleme fundamentale ale istoriei patriei și Partidului Comunist Român, tema „Crearea Partidului Comunist Român la 8 mai 1921 — continuitate istorică și salt calitativ în mișcarea muncitorească din țara noastră" este studiată de elevii clasei a XII-a.

Fiind vorba de elevi aflați în pragul examenului de bacalaureat care reiau studiul mișcării muncitorești — bineînțeles prin conturarea problemelor la nivel superior — tema poate fi realizată prin dezbatere, în urma studierii documentelor programatice ale partidului clasei muncitoare din 1893, 1910, 1921, evidențiind atît continuitatea istorică, cît și saltul calitativ produs în mișcarea muncitorească din țara noastră, prin crearea Partidului Comunist Român.

Este necesar a fi subliniată concepția, originală, cu privire la tactica și strategia proletariatului condus de Partidul Comunist Român, prin aplicarea creatoare a concepției revoluționare despre lume și viață la condițiile concrete ale României.

Harta „Mișcarea muncitorească și antifascistă între 1918—1939" folosită în mod judicios — prin analiza mișcării muncitorești din Europa, dar și din celelalte continente (prezentate în medalion pe hartă) — poate să contribuie la integrarea procesului revoluționar din România, care a culminat cu crearea Partidului Comunist Român, în procesul revoluționar mondial de la sfîrșitul primului război mondial. Prin relația interdisciplinară (istoria patriei-istoria contemporană universală), cunoșitnțele elevilor se pot contura într-un tot unitar. O importantă contribuție la formarea concepției științifice despre lume și viață la elevi și-o pot aduce (prin corelare) cunoștințele lor de materialism dialectic și istoric cu privire la acumulările cantitative urmate de saltul calitativ.

Folosind **Programul P.C.R.**, expunerile tovarășului Nicolae Ceaușescu la cea de-a 45-a și a 50-a aniversare a Partidului Comunist Român, ca și extrase din presa românească și străină a timpului, elevii pot evidenția ecoul intern și internațional al creării P.C.R. Se va sublinia astfel importanța creării partidului revoluționar al clasei muncitoare din țara noastră, continuatorul tradițiilor revoluționare ale poporului nostru, exponentul aspirațiilor de dreptate, progres și pace al națiunii noastre.

Studiul unei astfel de teme, de importanță majoră în cadrul istoriei patriei, are un rol deosebit de important atît în ridicarea nivelului de cunoaștere al elevilor — contribuie la formarea concepției științifice despre lume și viață, cît și la educarea patriotică, revoluționară a tinerei generații.

---

[3] *Crearea Partidului Comunist Român, — mai 1921*, Edit. științifică, București, 1971, p. 461—471.

DASCĂLUL COMUNIST ÎȘI MĂSOARĂ ACTIVITATEA PRIN FAPTE

Că profesorul, atunci cînd este stăpîn deplin al instrumentelor didactice și este hăruit cu măiestrie pedagogică, rămîne în conștiința elevului al doilea părinte — uneori mai mult decît cel care l-a adus pe lume — este un adevăr arhiștiut. Iată motivul pentru care, socot eu, nimeni n-ar trebui să-și aleagă meseria de dascăl dacă n-are vocație, dacă nu poate trăi fără ea, dacă nu exprimă modul său de existență socială și filozofică. De ce? Simplu. Pentru că instrumentele didactice se pot dobîndi (prin cursuri, prin reciclare), vocația mai puțin. N-a existat și nu există în lumea asta nici o școală, nici o universitate care să dea cuiva talent. Oameni culți și deștepți se găsesc. Mulți se găsesc. Oameni cu har, cu vocație, mai puțin. Deci pentru a deveni un dascăl ideal: metodă și vocație.

Aceste gînduri mi-au căzut în condei în acest ceas de primăvară, cînd dascălii din România, asemeni întregului popor din spațiul carpato-dunărean, își aduc omagiul lor fierbinte unei sărbători scumpe inimii noastre: 60 de ani de la întemeierea Partidului Comunist Român. Și fiindcă la origini sînt și eu dascăl — deși am „trădat" dăscălia pentru publicistică și poezie — m-am gîndit să creionez în revista noastră un medalion despre unul dintre mulții profesori comuniști pe care i-am întîlnit în umbletul meu prin țară.

M-am întîmplat, nu de mult, la Buzău. Aveam o întîlnire cu belferii — cum zicea un înamorat al limbii Luceafărului nostru, profesorul și scriitorul Ioachim Botez — de limba română. A fost frumos. Extraordinar de frumos. Acolo, cu totul întîmplător, l-am întîlnit pe Boris Capșa, profesor de științe exacte, adică de matematică. L-am întrebat: „Ce vînt v-a adus la această întîlnire? Dv. sînteți un om al cifrelor și nu al poeziei". După două minute de meditație, mi-a replicat scurt: „Și matematica are poezia ei. Păi Tagore, marele matematician, n-a fost poet? Dar marele nostru Ion Barbu?" Mi-a plăcut replica. I-am spus: „Din cauza dv. trebuie să mai rămîn o zi la Buzău". „De ce?". „Fiindcă vreau să scriu despre dv.". „Cum doriți". Am rămas. A doua zi, dimineața, ne-am întîlnit la Casa personalului didactic. Mărturisesc că interlocutorul meu a fost destul de dificil. Vorbea puțin. Puțin, dar foarte concret. Din foarte multele mele întrebări și din răspunsurile dumisale am însemnat în carnetul meu de note: Boris Capșa. Vîrsta: 61 de ani. Vechimea în cîmpul muncii: 38 de ani. Apartenența politică: membru al Partidului Comunist Român din 1945. Semne particulare: măiestrie pedagogică, intransigență față de lipsuri, modestie exemplară.

Am stat cu el la poveste o jumătate de zi. A fost teribil de socratic. Cînd i-am spus că vreau să scriu despre el, devenea tot mai tăcut. Pentru ca să-l scot din tăcere, i-am pus întrebări derutante, una după alta: „Vă este teamă de ziariști? Regretați că v-ați făcut profesor și nu avocat? V-au privit chiorîș unii părinți că nu ați dat odraslelor lor nota maximă? Vă birfesc colegii?" Toate întrebările mele erau de-a-ndoaselea. Pentru că aceste întrebări nu aveau nici un temei, dar eu le-am pus anume pentru a-l scoate pe Boris Capșa din tăcere. Pînă la urmă mi-a zis: „Toată viața n-am vrut decît să-mi fac datoria de dascăl comunist. Cît am reușit, nu știu. Totuși, am făcut cîteva lucruri care îmi dau satisfacție. Amintesc doar unul: eu sînt profesor la Liceul „B. P. Hașdeu". Anul trecut am avut la matematică, în clasa a XII-a, 40 de elevi. Dintre aceștia, la examenul de admitere în învățămîntul superior, 32 au trecut pragul confruntării din primul foc. Cam atît".

Numai că semnatarul acestui medalion nu s-a mulțumit cu „Cam atît'. De ce? Pentru că de-a lungul anilor, numeroși interlocutori ai reportajelor și articolelor mele făceau puțin și ziceau că au făcut totul, precum alți numeroși interlocutori făceau totul și spuneau că n-au făcut mare lucru. Deci cunosc bine lecția. Întotdeauna cînd scriu despre cineva, fie că-l laud, fie că-l critic, ca să nu greșesc, sau să greșesc cît mai puțin, fac documentare suplimentară, chiar dacă aceasta nu de puține ori este deosebit de dificilă. Dar ce să fac? Asta-i meseria. Așa am procedat și în cazul lui Boris Capșa. Am cerut de la colegii lui o mînă de ajutor în documentare. Toți, ca un singur om, mi-au spus același lucru: este un om care a trăit și trăiește pentru școală. Am aflat apoi o seamă de lucruri, de fapte a căror împlinire se leagă de munca necurmată a acestui dascăl comunist. A fost vreme de aproape 10 ani inspector școlar în județul Buzău.

Sarcina care și-a pus-o în timpul cît a avut mandat: modernizarea științelor matematice în școlile buzoiene. A fost organizatorul unor suite de sesiuni științifice interjudețene, la care alături de comunicările unor reputați matematicieni români — acad. Gheorghe Mihoc, acad. Nicolae Teodorescu, acad. Caius Iacob, acad. Grigore Moisil — își susțineau rereferatele profesorii și elevii buzoieni. Și pentru că la un moment dat Boris Capșa a observat că treburile merg bine numai la centru, adică la Buzău, și cam scîrțîie în așezările rurale, a organizat în cadrul zilelor metodice, centre de documentare metodico-științifice pe grupe de comune. În cadrul Liceului „B. P. Hașdeu" a înființat o societate științifică a elevilor, a fost unul din mentorii revistei locale „Pitagora" scrisă în mare măsură de elevi. Mai tinerii profesori de matematică au învățat de la Boris Capșa cîteva lucruri de căpătîi: că nu-i o tragedie dacă un elev nu și-a făcut tema, că accentul trebuie pus pe activitate diferențiată și independentă, că, sub nici un motiv, profesorul nu trebuie să-i descurajeze pe elevii mai „tari" de cap, că dascălul trebuie să-și cucerească nu să-și impună autoritatea.

Am simțit nevoia să stau din nou de vorbă cu Boris Capșa. L-am privit profesional, puțin iscoditor. L-am întrebat: „V-a plăcut să fiți șef?' „Nu prea înțeleg întrebarea ce mi-o puneți". „Dv. ați fost aproape 10 ani inspector școlar în cadrul județului, vă întreb: v-a plăcut șefia asta?" „Înțeleg subtextul întrebării dv. Întotdeauna mi-a plăcut să-mi fac datoria, înțelegînd prin aceasta că-mi fac meseria de dascăl și îndeplinesc o sarcină de partid. E adevărat, cuvîntul inspector sună a șefie, dar eu n-am vrut să mă socotesc șef niciodată. „Vă rog să continuați, Boris Capșa." „Dacă-mi permiteți vă mărturisesc ceva: eu am fost în multe comune din județ, dar m-am dus mai mult ca organizator nu ca inspector". „V-aș pune o ultimă întrebare, dar v-aș ruga să vă spuneți deschis părerea, fără nici un fel de rezervă. Ce părere aveți despre unele manuale de matematici?" M-a privit puțin contrariat, clipea din ochi a nemulțumire și mi-a răspuns prompt: „N-am părere bună. Mi se pare că aceste manuale nu numai că nu ajută, dar sînt extrem de păgubitoare și pentru profesori și pentru elevi. De ce să facem din matematică o disciplină chinuitoare, o sperietoare pentru elevi? Matematica este un joc superb al logicii și inteligenței, nu o încîlcitură haotică. Cred că dacă Pitagora ar fi printre noi, i-ar sancționa aspru pe acești autori de manuale. Nu împărtășiți punctul meu de vedere?" „Magister, în total de acord cu dv.". „Să mă audă și să vă audă cine trebuie."

Și totuși nu v-am spus totul despre acest dascăl. Nu v-am spus că e profesor emerit, că este posesorul gradației de merit și al altor distincții, nu v-am spus că în urmă cu cîțiva ani, pentru manualul de analiză matematică clasa a XI-a, al cărui autor este, a fost distins cu premiul II pe țară.

Acum Boris Capșa s-a reîntors la marea sa dragoste: catedra. Să-i învețe pe tinerii săi discipoli marea artă a matematicii. Să le disciplineze voința. Să le de aripi celor ce au vocația acestei discipline. Să-i ajute și să-i încurajeze pe cei ce se tem de tainele acestei științe. Frumos, foarte frumos, magister! Mi-ați spus la întîlnirea noastră cugetarea unui filosof care v-a călăuzit toată viața. Îmi permit s-o comunic și cititorilor noștri: „Munca necurmată învinge toate obstacolele".

GEORGE CIUDAN

O lucrare metodică de actualitate*

Trecerea la o nouă calitate în învățămîntul românesc se realizează în principal prin eforturile și calitatea muncii personalului didactic de la catedră. Competența profesională a acestuia, îmbinată cu dăruirea totală pentru prosperitatea patriei, dăruire obiectivată în înaltul simț de răspundere cu care migălește zi de zi la formarea tinerelor generații, este chezășia unei mari eficiențe.

Competența profesională a profesorului de la catedră înseamnă înalt nivel de pregătire în specialitate și o mare abilitate metodică, psihopedagogică. Lucrarea apărută sub semnătura prof. dr. Marieta Sava, la care ne face plăcere să ne referim în această intervenție, contribuie prin modul în care a fost concepută și realizată la formarea tuturor componentelor competenței profesionale a cadrului didactic amintite mai sus.

Expresie a unei pregătiri de excepție în domeniul chimiei, a unei informații psihopedagogice actuale și îndeosebi expresia unei practici de mare eficiență la catedră, *Metodologii didactice moderne în învățarea chimiei* este o carte ce trebuie studiată de orice profesor care asigură învățarea chimiei și nu numai de către aceștia, ci și de către pedagogi și psihologi, pentru a se vedea cum și-au găsit aplicarea eficientă cele mai noi cuceriri în domeniile științelor lor.

Lucrarea are marele merit că demonstrează cu argumentele științei că metodologia în sens corect nu este un compendiu de rețete, ci rezultatul unui efort de contopire într-un demers unic a cerințelor științei a cărei învățare trebuie organizată, a condițiilor cerute de psihopedagogi ca o învățare să fie eficientă și a organizării didactice a învățării la o disciplină sau alta.

Organizată pe capitole prevăzute în programele școlare de chimie, lucrarea realizează o îndrumare directă a profesorului pentru ca acesta să organizeze situații de învățare cu mare eficiență.

(Continuare în pag. 22)

Prof. univ. dr.
Vasile BUNESCU

* Dr. MARIETA SAVA, *Metodologii didactice moderne în învățarea chimiei*, E.D.P., București, 1980.

PERSONALITATEA ȘI COMPORTAMENTUL EFICIENT AL EDUCATORULUI

NICOLAE MITROFAN — Universitatea București

Dat fiind specificul muncii instructiv-educative — „cea mai delicată dintre toate meseriile și artele" [1] —, care presupune relații intersubiective, cu atît mai mult personalitatea educatorului constituie o sursă principală de influență asupra educaților, de formare a personalității acestora. Cu cît personalitatea profesorilor este mai puternică, mai armonios conturată, cu atît forța de influențare formativă asupra personalității tinerilor este mai mare. Deși fiecare profesor are o anumită specialitate (fizică, chimie, matematică etc.), nu trebuie să ignore faptul că în cadrul activității instructiv-educative are ca principală sarcină să dezvolte personalitatea elevilor, deci nu trebuie să se rezume doar la activitatea didactică strictă (predare-ascultare a cunoștințelor de specialitate). El este în în primul rînd „producător" de personalități umane și nu doar „producător" sau „constructor" al unor segmente ale personalității. Prin tot ceea ce întreprinde trebuie să contribuie la realizarea acestui deziderat.

Ce calități trebuie să posede profesorul pentru a ridica la cote superioare de eficiență activitatea de formare a personalității elevilor? Care este formula de îmbinare a elementelor personalității, sau profilul psihologic ce asigură garanții suficiente în ce privește eficiența muncii instructiv-educative? Iată întrebări care au frămîntat mulți ani de-a rîndul pe cei ce s-au ocupat de activitatea instructiv-educativă și care continuă să preocupe intens și astăzi pe toți cei angajați pe terenul cercetării psihopedagogice. S-au făcut cercetări folosindu-se în special ancheta pe bază de chestionar, aplicată atît pe profesori cît și pe elevi, pentru a se putea contura un profil psihologic al profesorului „ideal". Unii autori au încercat chiar să demonstreze experimental ce influență au asupra procesului de formare a elevilor o serie de elemente ale comportamentului neverbal sau verbal al profesorului, cum ar fi: limbajul, mișcările, mimica, gestica etc.[2]

Dacă pe baza anchetei, aplicate mai ales pe elevi, se pot contura profile ale profesorului „ideal", în activitatea practică personalitatea profesorului mai rar se identifică total cu cerințele unui astfel de model, existînd unele abateri (mai mari sau mai mici) ale unor elemente față de cerințele modelului.

Mijloace diagnostice în vederea conturării profilului de personalitate al educatorului

Din multitudinea mijloacelor de investigare a personalității am ales Chestionarul 16 PF, elaborat de Cattel, forma A, pe care l-am aplicat pe 3 grupuri de subiecți: a. un grup de educatori în formare; b. un grup de educatori formați (profesori de matematică); c. un grup de directori de școală. Toți subiecții din grupurile b și c au o vechime de cel puțin 5 ani în învățămînt. Cei 16 factori pe care îi măsoară acest chestionar [3]

[1] STANCIU I., *Personalitatea profesorului în concepția pedagogilor români din trecut*, în „Revista de pedagogie", 9/1968.

[2] GRANT, M. B., GRANT, D. H., *Mișcările gestica și mimica profesorului*, București, Edit. didactică și pedagogică, 1977; VRABIE, D., *Limbajul profesorului și efectele lui asupra dezvoltării psihice a școlarului*, în „Revista de pedagogie", 4/1979.

[3] Pentru fiecare factor, elementele principale pentru fiecare trăsătură de personalitate sînt: A — cald, sociabil sau distant, rigid; B — inteligent sau lipsit de inteligență; C — stabil, matur afectiv; D — instabilitate, imatur afectiv; E — submisiv, dependent sau dominator, agresiv; F — entuziast, nepăsător, superficial sau cumpănit, serios; G — ferm în privința standardelor moral-sociale sau relativist; H — întreprinzător sau timid, inhibat;

TABELUL nr. 1

Mediile grupurilor studiate la cei 16 factori

	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q_1	Q_2	Q_3	Q_4
I	5,0	5,2	6,8	4,0	6,6	5,3	6,9	6,4	6,2	6,8	5,4	5,8	5,5	5,2	3,9	5,3
II	5,2	5,5	6,5	3,8	4,5	4,6	6,2	7,1	4,9	4,9	6,9	4,8	7,1	6,8	6,3	4,6
III	4,8	6,2	7,0	3,2	3,1	6,8	7,2	5,2	4,2	3,2	7,2	5,1	4,4	7,2	6,1	5,8

Clasificarea grupurilor pe factori în ordinea mediilor

	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q_1	Q_2	Q_3	Q_4
I	2	3	2	1	1	2	2	2	1	1	3	1	2	3	3	2
II	1	2	3	2	2	3	3	1	2	2	2	3	1	2	1	3
III	3	1	1	3	3	1	1	3	3	3	1	2	3	1	2	1

(I = educatori în formare ; II = profesori ; III = directori)

reprezintă trăsături fundamentale de personalitate[4]. În această primă etapă a cercetării s-a urmărit ca obiectiv identificarea trăsăturilor de personalitate ale educatorilor formați și ale celor în curs de formare, pentru a contura un profil al educatorului, al profesorului. Menționăm că acest chestionar a fost aplicat pe populație românească, pe un eșantion de 1000 de subiecți, de către C. Zahirnic, A. Jula, C. Cotor, stabilindu-se astfel un etalon românesc al probei[5]. Rezultatele obținute de către subiecții noștri (cele 3 grupuri) sînt prezentate comparativ în tabelul nr. 1.

După cum se poate observa din acest tabel, cele mai multe rezultate se plasează în zona medie. Totuși, cele 3 grupuri se diferențiază între ele pe linia anumitor factori. Astfel, grupul de educatori în formare a obținut valori mai mari decît celelalte grupuri la factorii E, F, L, M și O. Două valori sînt sub medie, spre polul negativ : E și Q_3. Pe ansamblu, deci, grupul se caracterizează prin : expansivitate, conformism, suspiciune, imaginativ, boem, visător, anxietate, modest, amabil, supus, caracter necontrolat, integrare slabă. Dealtfel, cu excepția factorilor A, E și Q_3, acest grup, la toți ceilalți factori, a obținut valori peste medie.

Al doilea grup (al profesorilor), după rezultate, ocupă locul 1 la factorii : A, I, Q_4 și Q_3, iar valori sub medie, spre polul negativ, a obținut la factorii : E, F, G, L, M, O, Q_1. Deci, pe ansamblu, grupul se caracterizează prin : sensibilitate, sociabilitate, spirit critic, integrare, control precum și prin : dominanță, caracter rezervat, seriozitate, încredere, toleranță, imaginație scăzută, lipsă de anxietate, relaxare și calm.

Al treilea grup (al directorilor de școală) ocupă locul 1 la factorii : B (inteligență), C (stabilitate emoțională), G (conștiinciozitate, simțul datoriei), H (întreprinzător), N (abilitate, perspicacitate, luciditate), Q_2 (independență spirituală), Q_4 (încordare, tonus ridicat) iar valori sub medie, spre polul negativ, a obținut la factorii : A (component al introversiunii), E (dominanță), F (caracter rezervat, seriozitate), L (încrezător, înțelegător), M (practic, conștiincios, formalist), Q_1 (conservator, respectuos cu ideile stabilite).

Datorită diferențelor existente între profilele celor 3 grupuri, s-a impus concluzia că există o discriminare între ele, dat fiind specificul fiecărui grup : grupul de educatori în formare, dependent pe multiple planuri de sistemul de influențe educative exercitate asupra lor ; grupul de profesori — educatori formați — care desfășoară activitatea didactică și educativă cu grupurile școlare ; grupul de directori de școală — educatori formați — care s-au impus în activitatea instructiv-educativă mai ales datorită unor calități personale și datorită randamentului calitativ al muncii lor cu elevii.

I — sensibil, fantezist sau dur, realist ; L — suspicios, gelos sau încrezător, tolerant ; M — boem, detașat, original sau practic, concret ; N — sofisticat sau simplu ; O — nesigur, anxios sau sigur, stăpîn pe sine ; Q_1 — radical, inovator sau conservator, tradiționalist ; Q_2 — independent sau dependent ; Q_3 — integrat, controlat sau necontrolat ; Q_4 — tensionat, excitabil sau relaxat.

[4] GHERGUȚ, L., *Rezultate comparative ale aplicării chestionarului 16 PF la două grupuri profesionale*, în „Revista de psihologie", 4/1975.

[5] ZAHIRNIC, C., JULA, A., COTOR, C., *Personalitatea abordată matematic de către R. B. Cattel — metode de prelucrare la calculator a datelor și un etalon românesc*, București, Edit. Litera, 1976.

La o primă analiză a rezultatelor obținute de către subiecții noștri am fi tentați să conchidem că diferențele pe care le-am găsit ar fi semnificative și că poziția și funcțiile indivizilor ce compun grupurile noastre ar determina o anumită modelare a personalității lor. Pentru a vedea în ce măsură această afirmație este valabilă, am procedat la o analiză a corelației existente între rezultatele obținute de către cele 3 grupuri de subiecți. S-au obținut următorii coeficienți de corelație: între grupurile 1 și 2 = 0,22; între grupurile 1 și 3 = = 0,05; între grupurile 2 și 3 = 0,72. Acești coeficienți demonstrează că între grupul de educatori în formare și grupurile de educatori formați nu există o corelație înalt pozitivă, deci diferențele sînt semnificative, pe cînd între grupurile de educatori formați coeficientul de corelație este înalt pozitiv și, deci, diferențele sînt nesemnificative. Datorită apropierii mai mari dintre rezultatele obținute de grupurile 2 și 3 ale eșantionului nostru de cercetare, am alcătuit o singură grupă (educatori formați) pe care am comparat-o cu grupul educatorilor în formare. Mediile celor două grupuri, precum și coeficientul de corelație sînt trecute în tabelul nr. 2.

După cum se poate observa, diferențe mai mari la cele două grupuri există la factorii: F, L, M, N, Q_3, adică, în timp ce grupul de educatori în formare se caracterizează prin: impulsivitate, entuziasm, veselie; neîncredere, perseverență; imaginativ, boem, visător; drept, naiv, sentimental, natural, firesc; caracter necontrolat, integrare slabă, impulsiv, instinctiv, puțin preocupat de convenții, grupul educatorilor formați se caracterizează prin: moderat, prudent, încrezător, înțelegător, conlucrant; practic, conștiincios, formalist; abil, perspicace, clarvăzător, lucid; controlat, prudent în raporturile sociale, cu amor propriu.

Deși aceste deosebiri sînt determinate evident și de particularitățile de vîrstă ale indivizilor, noi credem că ele sînt determinate, în principal, de specificul activității desfășurate (experiența muncii educative cu grupurile școlare la educatorii formați). Munca cu elevii, traversînd și rezolvînd nenumărate situații educative, a determinat modelarea într-o anumită manieră a personalității educatorului, conturîndu-se distinct anumite trăsături de personalitate, cum ar fi: stabilitate emoțională, prudență și moderare în reacții, încrezător, înțelegător și conlucrant în relațiile sale cu elevii, conștiinciozitate și spirit practic, multă perspicacitate, luciditate și abilitate în rezolvarea unor situații educative, controlat, prudent în raporturile sociale (în special cu elevii).

Iată așadar că, pe măsura acumulării experienței didactice și educative, se produce o anumită modelare a personalității cadrului didactic, în sensul unei „specializări" pentru specificul muncii educative. Toate componentele de personalitate suferă un proces de vocaționalizare, încep să „vorbească" aceeași limbă, incluzîndu-se într-o formulă care dă un anumit specific profilului de personalitate al cadrului didactic. Se ridică însă întrebarea: pe baza cunoașterii trăsăturilor de personalitate, a profilului structurii de personalitate a cadrului didactic, se poate realiza o predicție în ce privește randamentul calitativ al muncii instructiv-educative pe care o va desfășura?

Structura de personalitate și eficiența comportamentului didactic

Pentru a răspunde la întrebarea de mai sus, noi am procedat la o analiză a profilului de personalitate a cadrelor didactice și a educatorilor în formare care, în ceea ce privește analiza aptitudinii pedagogice, au dat rezultate bune (comportament eficient), precum și la o analiză a profilului de personalitate a cadrelor didactice și a educatorilor în formare care, în ceea ce privește analiza aptitudinii pedagogice, au dat rezultate slabe (comportament ineficient). Pentru verificarea nivelului de dezvoltare și funcționalitate al aptitudinii pedagogice s-au aplicat o serie de probe speciale (probe de aptitudini pedagogice), care s-au adresat atît componentelor (factorilor) psihopedagogice, cît și componentelor (factorilor) psihosociale. Din cadrul celor două grupuri de subiecți incluși în cercetarea noastră (grupul educatorilor în formare și grupul profesorilor de matematică) am luat primii 10 subiecți cu cele mai bune rezultate și ultimii 10 subiecți cu cele mai slabe rezultate. Am ajuns astfel la patru subgrupuri pe care le-am analizat și în ce privește profilul lor de personalitate realizat cu ajutorul chestionarului 16 PF al lui Cattel. În ta-

TABELUL nr. 2

	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q_1	Q_2	Q_3	Q_4
I	5,0	5,2	6,8	4,0	6,6	5,3	6,9	6,4	6,2	6,8	5,4	5,8	5,5	6,2	3,9	5,3
II	5,0	5,8	6,7	3,5	3,8	5,7	6,7	6,1	4,5	4,0	7,0	4,9	5,7	7,0	6,2	5,2

(I = educatori în formare; II = educatori formați; r = 0,05)

TABELUL nr. 3

	rez.	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q_1	Q_2	Q_3	Q_4
I	bun	5,6	4,3	7,5	5,4	7,4	6,7	6,1	6,4	6,0	5,7	6,3	6,6	4,4	5,2	5,1	6,6
I	slab	5,4	4,2	6,3	5,6	6,3	6,0	6,6	6,9	5,3	5,6	5,4	6,3	3,9	5,2	5,0	6,6
II	bun	5,0	4,9	6,7	5,3	7,0	6,7	6,9	7,5	4,7	5,9	5,3	6,1	3,6	5,4	5,3	7,1
II	slab	5,3	5,8	5,2	3,9	4,2	3,8	6,0	6,8	4,1	5,1	6,6	4,1	7,2	7,1	7,4	4,1

belul nr. 3 sînt prezentate mediile obținute de cele 4 subgrupuri la cei 16 factori ai chestionarului.

Ținînd seama de rezultatele prezentate în paragraful anterior, ne-am fi așteptat ca, în cadrul celor patru subgrupuri, să întîlnim subiecți care, în ce privește profilul lor de personalitate, să se abată de la profilul etalon (al grupului), apropiindu-se cît mai mult de profilul profesorului „ideal" (în cazul celor ce aparțin subgrupurilor cu rezultate foarte bune la probele de verificare a nivelului de funcționalitate al aptitudinii pedagogice) și, respectiv, îndepărtîndu-se cît mai mult de acest profil (în cazul celor cu rezultate slabe la probele de aptitudine pedagogică).

Menționăm că, urmărind factorii lui Cattel, un profesor „ideal" ar avea următoarele trăsături de personalitate: deschis, călduros, înțelegător, conlucrant; inteligență vie, capacitate de abstractizare; stabilitate emțională puternică, ponderat, echilibrat; caracter afirmat, autoritate; moderat, prudent; conștiincios, stăruitor, serios, cu simțul datoriei; cutezător, întreprinzător, sociabil; delicat, tandru, sensibil; încrezător, înțelegător; practic, conștiincios, ușor formalist; abil, perspicace, clarvăzător, lucid; liniștit, încrezător în sine, senin; sincer, spirit critic, generos; independent, se bazează pe sine, resurse personale; controlat, prudent în raporturile sociale; destins, calm.

Or, așa cum se poate constata din datele cercetării noastre, nu se poate institui o „regulă" foarte strictă, adică cei care au profilul de personalitate foarte apropiat de acest model etalon să aibă și foarte bune rezultate în activitatea didactico-educativă, iar cei care se îndepărtează mai mult de acest profil, automat să dea un randament mai scăzut în activitatea educativă. Această situație ar părea oarecum paradoxală. Totuși, la o analiză mai atentă, se poate constata că randamentul muncii didactico-educative, deși poate fi influențat de structura de personalitate a cadrului didactic (în interiorul căreia aptitudinea pedagogică figurează ea însăși ca o componentă fundamentală), el este determinat în primul rînd de nivelul de dezvoltare și funcționalitate al aptitudinii pedagogice pe care o considerăm drept componentă operațională a structurii de personalitate a cadrului didactic. Desigur, asupra randamentului activității profesorului pot să influențeze într-o oarecare măsură foarte multe aspecte, începînd de la timbrul vocii sau tonalitatea vocii și terminînd cu aspecte ce țin de vestimentație, fizionomie, mimică, gestică etc. O bună „funcționalitate" a tuturor acestor aspecte, a tuturor trăsăturilor de personalitate, este o condiție necesară pentru buna desfășurare a activității instructiv-educative dar nu este și suficientă.

Randamentul muncii educative este condiționat, în primul rînd, și în mod fundamental, de nivelul de dezvoltare și funcționalitate al aptitudinii pedagogice. Aceasta, așa cum am mai arătat, face parte din structura de personalitate a cadrului didactic, însă, spre deosebire de aceste componente, ea constituie variabila de ieșire a sistemului. Aptitudinea pedagogică apare astfel ca o variabilă instrumentală, practică, efectivă care va operaționaliza conținutul personalității didactice în funcție de cerințele specifice ale unei situații educative. În raport cu aceste cerințe personalitatea didactică va interveni cu o mai mare pondere din perspectiva unei anumite componente ale sale, care devine dominantă în raport cu alte componente. Dacă, de exemplu, situația educativă solicită cunoștințele sale de specialitate, ponderea în intervenția cadrului didactic o va deține competența științifică, dacă solicită priceperea de a transmite anumite cunoștințe și de a forma anumite capacități psihointelectuale, ponderea în intervenție o va deține competența psihopedagogică, dacă solicită capacitatea de relaționare afectivă cu elevul și grupul de elevi, ponderea în intervenție o va deține competența psihosocială.

(Urmare din p. 18)

Astfel, problemele pe care le ridică practica școlară în însușirea eficientă a chimiei, atît în ce privește baza ei rațională cît și aplicațiile practice sînt rezolvate didactic *prin organizarea studierii pe fișe, prin instruirea programată, prin algoritmizare și modelare.* Experimentele pedagogice concepute și claritatea interpretării lor pot constitui pentru cadrele didactice un exemplu de organizare a învățării chimiei, dar și un bun exemplu pentru introducerea lor în cercetarea problemelor de didactică.

ELEMENTE ALE UNEI METODICI DE EDUCARE MORAL-CIVICĂ

AL. DARIE, Dr. CAMELIA VIJULIE
— I.C.P.P. —

Programul amplu de dezvoltare și perfecționare a activității de instruire și educare a copiilor și tinerilor din țara noastră vizează acțiunea tuturor instituțiilor sociale angajate direct sau mijlocit în procesul de formare a omului nou al societății noastre socialiste. În acest cadru, alături de instituțiile de învățămînt și în strînsă conlucrare cu acestea, își desfășoară activitatea casele de copii, instituții menite să asigure ocrotirea și educarea minorilor lipsiți de familie sau abandonați, precum și a celor care nu au asigurate — în familia de proveniență — condițiile corespunzătoare pentru dezvoltarea lor multilaterală.

De modul în care vom acționa în planul educativ multiplu, realizînd un sistem unitar de educare în colaborare cu școala și alte instituții specializate (cluburi, asociații de sport) depinde optimizarea acțiunii educative în sistemul caselor de copii, soluționarea corespunzătoare a multiplelor probleme pe care le ridică acțiunea politică educativă, atrăgînd după sine implicații directe asupra succesului în activitatea de educare a tuturor elevilor, prevenind — de fapt — și posibilitatea declanșării actului infracțional în rîndul elevilor și îndepărtînd posibilitățile de materializare a tulburărilor de comportament.

1. CASA DE COPII POATE FI CONSIDERATĂ o instituție educativă în care se realizează o acțiune intensă și multiplă de educare, mai ales pe următoarele coordonate : **a)** formarea și consolidarea capacității de autocontrol și autoconducere, fundamentarea principiilor individuale de activitate complexă independentă ; **b)** îndrumarea școlară și profesională (în colaborare directă cu școala) ; **c)** realizarea la parametrii fiecărui individ a unui sistem interrelațional care să-i permită integrarea socio-profesională ; **d)** formarea premiselor unui viitor sistem axiologic individual cu nuanță de ghid comportamental în contactul cu valorile sociale. Convertite în acțiuni specifice, toate aceste coordonate își pot găsi materializarea cu condiția admiterii „Exercițiului moral" drept calea sigură de definire (poate și de redefinire) a lor.

2. ÎN DEFINIREA OPERAȚIONALĂ A CONCEPTELOR cu care s-a lucrat, am pornit în primul rînd de la semnificațiile educației moral-cetățenești așa cum apar ele în generalitatea lor, așa cum sînt admise în actul educării, formării tinerei generații. Evident, nu am uitat că prin educație moral-cetățenească se înțelege acea parte a procesului de formare multilaterală a tinerei generații, prin care se urmărește formarea conștiinței și a conduitei cetățenești, a trăsăturilor specifice pentru capacitatea de acțiune multiplă ca adevărat cetățean ; cunoașterea și respectarea legilor țării, educarea muncii prin colectiv, educarea îmbinării intereselor individuale cu cele obștești, pregătirea politico-filozofică, studiul Constituției și legilor țării și pătrunderea sensurilor și semnificațiilor lor. Nu trebuie uitat că prin educația moral-cetățenească se realizează premisele acțiunii de dezvoltare și de formare a conștiinței și conduitei morale a omului, formarea profilului moral al personalității, precum și elaborarea — în plan individual — a premiselor unui adevărat comportament moral.

Conceptelor cu care am operat le-am desprins semnificațiile specifice în condițiile activității din casele de copii, semnificații care le acordă un mai mare grad de adaptare cu proiectul nostru de metodică. Aceste concepte sînt următoarele :

— **lege** : concept integrator cu semnificație mai mult punitivă, restrictivă, limitatoare, dat fiind experiența prin care acești copii au trecut (fie în familia de proveniență, care a suportat rigorile legii, în situația că a săvîrșit fapte antisociale, fie în activitatea lor — a copiilor — care, pînă la intrarea în casa de copii au comis furturi sau alte fapte antisociale) ;

— **colaborare ; întrajutorare** ; concept definit — cel puțin la intrarea în casa de copii — prin „recompensă imediată", celor mai mulți fiindu-le străin spiritul colaborării dezinteresate și al ajutorului camaraderesc ;

— **muncă ; activitate** — în general — admisă ca activitatea care poate asigura

întreținerea individului și mai puțin ca activitate care poate realiza în parametri înalți dezvoltarea multilaterală a personalității individului ;

— **colectiv** : cadru — de regulă — socotit drept limitat în accepțiunea multora din copii la un grup restrîns ; accepțiunea de colectiv larg, mare, parcă îi sperie sau nu cred în el în suficientă măsură ;

— **disciplină** : concept în care se accentuează mai mult latura implementării în individ, decît latura conștientizării adunării în individ și apoi a emanării acesteia din individ în afară (iar atunci cînd pare liber consimțită, disciplina este de fapt respectarea unor norme impuse) ;

— **politețe** : concept sărac în semnificații, restrîns numai la „a nu face rău cuiva".

— **furt** : concept, din păcate, prezent din plin (sau încă din plin) în casa de copii ; fără să fie un fenomen cu mare gravitate (poate numai sub aspectul frecvenței lui), însușirea unor obiecte ce nu le aparțin (gume, creioane, caiete) este un fapt real care generează dese conflicte.

Sensul și semnificația conceptelor de mai sus sînt desprinse din „încărcătura" pe care elevii din casa de copii le-o atribuie.

3. **ÎN CE NE PRIVEȘTE, ADMITEM CĂ** de la modul în care se oglindesc în media masei copiilor aceste semnificații și sensuri trebuie pornit în ceea ce vrem să întreprindem : **realizarea unui proiect de metodică a educării moral-civice a copiilor din casele de copii.** Trebuie să menționăm : noi socotim că oricărui adult trebuie să-i fie propriu un „comportament civic complex", concept integrator, care trebuie să se caracterizeze prin : deschiderea spre colaborare ; respectarea personalității individuale a celor din jur ; un înalt grad de întrajutorare ; o pronunțată aderare la grup ; atașament față de idealurile nobile ale societății ; activitate intensă în planul vieții sociale ; apărarea legalității.

„Comportamentul civic complex" — acest concept integrator — cu toate nuanțele și sensurile sale, noi credem că poate fi asimilat, învățat încă din adolescență și preadolescență. Și din acest punct de vedere casa de copii poate forma acel cadru propice exersării individuale, în drumul spre asimilarea valențelor superioare ale „comportamentului civic complex".

4. **PRINTRE CONCEPTELE DE BAZĂ ALE** „comportamentului civic complex", credem că trebuie să fie incluse :

— **Democratismul** : cu sensul de apărarea legității și a bunei conviețuiri ; respectarea integrității normelor sociale.

— **Munca** : cu sensul de activitate productivă realizatoare de bunuri materiale ; cu sensul de activitate profund umană, fără de care personalitatea individuală ar fi îndepărtată de la coordonata ei esențială.

— **Colectivul-colectivismul** : cu sensul de aderare la grupul de apartenență, la scopurile și idealurile grupului ; cu sensul de activitate normală a unui individ normal dezvoltat.

— **Patriotismul** : cu sensul de activitate de apărare a cuceririlor revoluționare ale poporului ; cu sensul de participare intensă la sporirea valorilor materiale și spirituale ale societății noastre.

Acestea ar fi, după părerea noastră, caracteristicile celor patru concepte de bază ale „comportamentului civic complex". *Transpuse în acțiuni specifice*, corespunzătoare vîrstei celor cu care lucrăm, sensul profund al acestor concepte își poate afla materializare, ele — componente ale lor — putînd fi asimilate încă din adolescență și preadolescență.

5. **ÎN CONSTITUIREA ASPECTELOR PRACTICE** ale proiectului metodicii noastre am pornit de la structura stabilită în capitolul privitor la conceptele de bază ale „comportamentului civic complex". Bazîndu-ne pe această structură fixă, am convenit să realizăm un set de acțiuni practice, perfect posibil de materializat în condițiile activității educative din casele de copii. Deci, în primul rînd, să recapitulăm : structura de bază a „comportamentului civic complex" am hotărît să conțină patru coordonate, și anume : democratism, colectiv-colectivism, muncă, patriotism. Și atunci, iată transpuse în acțiuni practice adecvate vîrstei copiilor și în general tuturor condițiilor din casele de copii, coordonatele de mai sus :

DEMOCRATISM :

A — a) exemple de legi (cît mai aproape de posibilitățile lor de înțelegere ; ex. legea învățămîntului ; legea ocrotirii minorilor fără familie ș.a.) ; b) ce reflectă legile (conținutul lor explicat de copii cu ajutorul cadrelor didactice — educatori) ; c) de ce trebuie să existe „legi" într-un stat (exemple — dezbateri cu elevii pe teme precum „menținerea ordinii publice" ș.a.) ;

B — a) egalitatea oamenilor în fața legilor ; b) egalitatea copiilor în fața legilor ; c) egalitatea oamenilor între ei (exemple) ;

C — a) de ce trebuie să fie oamenii „egali între ei" (răspunsul cel mai simplu, cel mai de înțeles pentru copii :

pentru că toți oamenii sînt constituiți la fel, fără nici un fel de deosebire... ș.a.).

COORDONATA „ MUNCA" :

A — **a)** exemple de munci ; b) munci grele, munci ușoare (exemple) ; **c)** există „munci grele și munci ușoare" ? **d)** ce înseamnă „să muncești" ? (dezbatere cu copii mari — clasele VII-VIII cu participarea elevilor din clasele mici) ;

B — a) de ce trebuie „să muncim" ? **b)** pentru cine muncim ? **c)** fiecare om trebuie să muncească ?

C — **a)** cum se simte un om care muncește ? (exemple) ; **b)** dar omul care nu muncește, cum se simte ? **c)** cît poate munci un om ?

D — **a)** să privim o activitate de muncă (pe stradă : să privim oamenii care pavează trotuarele, străzile ; sau oamenii care lucrează la rețeaua electrică, la telefoane ; sau oamenii care conduc mașinile cu călători ; sau oamenii care lucrează la tractoare ; sau oamenii dintr-o uzină, fabrică, dintr-un anume loc de muncă. Este cel mai indicat să ne fixăm asupra unui anume loc de muncă, posibil de văzut fără să ne deplasăm ca la o expoziție...).

E — **a)** ce am observat privind un om care muncește, sau un grup de oameni care muncesc ? (ex. efortul depus ; interesul depus ; dorința de a realiza obiectul muncii în condiții bune și foarte bune ; **b)** cum este omul la sfîrșitul muncii ?

F — **a)** care este munca noastră ? **b)** ce muncim noi ? **c)** cum muncim noi ? exemple din munca copiilor din casa de copii) ;

COORDONATA „COLECTIV-COLECTIVISM" :

A — **a)** ce este un „colectiv" ? (pentru că sînt mai mulți de unul) ;

B — **a)** exemple de munci în colectiv ; **b)** exemple de colective (din școală, din casa de copii, din uzină sau fabrică, de pe ogoare) ;

C — **a)** noi, aici în casa de copii, sîntem „un colectiv" ? **b)** de ce sîntem noi „un colectiv" ? **c)** ce zic cei din jurul nostru dacă ne privesc : formăm noi un colectiv sau nu ?

COORDONATA „PATRIOTISM"

A — **a)** ce este „patriotismul" ? **b)** ce este un „patriot" ? (exemple din trecutul istoric ; exemple din prezent ; **c)** exemple de patrioți din istoria țării noastre ; **d)** de ce spunem desprt ei că sînt „patrioți" ?

B — **a)** cum putem și noi să fim „patrioți" ? **b)** exemple (activitatea de învățătură, muncă voluntar-patriotică c) patrie și patriotism ; „Ce ? Cînd ? Cum ?".

6. CÎTEVA ÎNSEMNĂRI CARE REZUMĂ — de fapt — realizarea noastră : „Ce" ? Ce realizăm ? Acțiuni practice, directe. Acțiuni deschise pentru toți elevii și cu participarea tuturor elevilor.

„Cînd ?" În ce moment al activității noastre realizăm acțiunile respective ? Oricînd pot fi realizate, dar un plan de activitate este oricînd bine primit și privit ; un plan în care fiecare acțiune să-și găsească locul și posibilitățile de materializare conform specificului său.

„Cum ?". Cum trebuie realizate acțiunile propuse de noi, sau altele care își vor găsi locul în planul de activitate. Forma de realizare ; o formă aproape de improvizație (într-un fel), fără să se desconspire caracterul de „plan" al acțiunii ; sau, altfel spus, o formă mai aproape de joc, de destindere.

7. CÎTE CEVA DESPRE APORTUL CREATOR AL ÎNDRUMĂRILOR :

Acțiunile propuse de noi sînt un ghid, un îndreptar în sarcinile ce trebuie realizate pentru optimizarea acțiunilor de educare moral-civică a copiilor din casele de copii. Evident, activitatea practică desfășurată în casa de copii poate sugera, oferi și alte propuneri pentru noi acțiuni, dar socotim că structura „comportamentului civic complex" trebuie să constituie un îndreptar cert de acțiune.

Structura propusă de noi pe coordonatele „comportamentului civic complex" sîntem convinși că este cea mai bună pentru ce ne-am propus noi să realizăm și mai ales este bună, pentru că poate oferi o abordare mobilă, elastică a procesului de îmbogățire a unei astfel de metodici cu alte acțiuni adecvate, corespunzătoare.

PREDAREA PE OBIECTIVE

Prof. VIORICA SPIREA
inspector școlar — jud. Prahova

Trecerea la o nouă calitate în procesul de predare-învățare este asimilată cu procesul de accentuare a laturii sale formative. O activitate de instruire cu randament ridicat se poate obține numai prin promovarea metodelor, a tehnicilor de lucru prin care este stimulată participarea efectivă a elevilor la dobîndirea cunoștințelor și la propria lor formare ; totalitatea de cunoștințe și abilități pe care tinerii și le asimilează și și le formează în școală să fie rezultatul descoperirilor proprii, al muncii în laborator, ba chiar al investigației științifice, al legăturii cu practica socială cotidiană. În lucrarea sa „Psihologia învățării", I. Radu arată necesitatea de a înzestra elevii nu numai cu cunoștințe, ci și cu scheme de acțiune la care aceștia să recurgă ori de cîte ori este nevoie.

Realizarea unui învățămînt formativ, în sensul arătat, implică transformarea lecției într-un act cu orientări precise și cu rezultate măsurabile. Noua viziune asupra procesului de predare-învățare presupune ca, simultan cu elaborarea obiectivelor și strategiilor lecțiilor, să se elaboreze și probele de evaluare a performanțelor atinse de elevi în urma activităților desfășurate, bineînțeles, raportate la obiectivele fixate.

COMPLEXITATEA SARCINILOR ȘI ACTIVITĂȚILOR pe care le implică realizarea de către profesor a unui proiect tehnologic pentru o temă cere, nu numai un efort suplimentar, dar, mai ales, timp, timp pentru documentare în specialitate și metodică, timp pentru selectarea informațiilor, pentru prelucrarea lor, pentru pregătirea mijloacelor de învățămînt și a materialelor necesare, timp de gîndire, deoarece ideile mari nu vin la cerere. Simpla stăpînire a conținutului științific al manualelor și programelor — deși și aceasta implică o muncă susținută și de uzură în condițiile modernizării conținutului acestora — reprezintă condiția de bază dar nu și suficientă pentru asigurarea eficienței formative a învățămîntului. Elaborarea obiectivelor și strategiei lecțiilor în raport cu obiectivele generale ale școlii, cu obiectivele specifice disciplinei, cu potențialul formativ și educativ al temei, cu nivelul de dezvoltare și de pregătire al elevilor, cu mijloacele de învățămînt de care dispune școala, ori care se pot procura, etapizarea lecției cu asigurarea unei succesiuni logice, firești, a etapelor, abordarea dintr-o perspectivă cît mai firească și accesibilă tuturor copiilor a observațiilor și informațiilor obținute de elevi în urma activităților experimentale, condiții de bază implicării elevilor în procesul de învățămînt, ale sporirii randamentului contribuției proprii la dobîndirea de informații și comportamente, sînt rezultatul unei adevărate activități de cercetare, iar cercetarea necesită timp.

Proiectul tehnologic conceput pentru tema „Fenomene superficiale la contactul dintre faza lichidă și faza gazoasă, respectiv dintre faza solidă și lichidă" reprezintă o primă încercare și, desigur, este susceptibilă de îmbunătățire.

Cele trei obiective mari ale temei au fost stabilite avînd în vedere următoarele criterii :

— Contribuția temei la înarmarea elevilor cu cunoștințe care să le permită să interpreteze de pe poziții materialist-științifice aspectele lumii înconjurătoare.

— Contribuția temei la formarea la elevi a unor modele și scheme de acțiune și gîndire necesare cunoașterii și investigării lumii materiale, la formarea deprinderilor de activitate experimentală și de cercetare ;

— Contribuția temei la dezvoltarea capacităților intelectuale.

Din parcurgerea proiectului se observă că acesta are două etape importante : prima etapă este destinată informării elevilor și formării conceptelor de bază, iar etapa următoare este destinată consolidării informației dobîndite în prima etapă, formării capacității elevilor de a opera cu conceptele însușite, a capacității de transfer, dezvoltării gîndirii, înarmării acestora cu scheme de acțiune specifice activității umane de cunoaștere, asigurării caracterului practic aplicativ al cunoștințelor însușite.

În evaluarea activităților și performanțelor atinse de elevi am acordat șanse

egale tuturor de a obține nota maximă. S-a acordat punctaj mai mic pentru probele cu grad de dificultate ridicat avîndu-se în vedere că puțini elevi vor obține aceste puncte. Aceasta și pentru faptul că scopul final este nu obținerea unei note maxime, ci implicarea elevilor în actul de cunoaștere și solicitare maximă a gîndirii acestora.

Tema finală dată elevilor spre rezolvare acasă a fost concepută astfel, încît să ajute elevii în sistematizarea cunoștințelor, integrarea acestora în sistemul general de cunoștințe de care dispun pînă în prezent, cît și pentru a-i pregăti să înțeleagă și alte aplicații ale acestor fenomene.

Anexez proiectul tehnologic pentru tema amintită.

TEMA
Fenomene superficiale

Obiective :

I. Înarmarea elevilor cu informații noi asupra nivelurilor de organizare a structurii materiei ; asupra autonomiei și stabilității ce caracterizează fiecare nivel, a relativității autonomiei datorită influenței substructurii care în anumite condiții, poate deveni esențială pentru explicarea unui fenomen ; cunoașterea și însușirea a noi realități care au contribuit la întărirea caracterului obiectiv al teoriei cinetico-moleculare.

II. Însușirea tehnologiei unor metode de investigare experimentală a structurii interne a corpurilor și a interacțiunilor care au loc la scară microscopică pe baza studiului proprietăților corpurilor macroscopice, metode specifice și domeniului particulelor elementare.

III. Dezvoltarea gîndirii prospective și operaționale, formarea unor deprinderi specifice activității de cercetare, de desfășurare a unei activități cognitive și eficiente.

Sarcini instructive și educative de realizat	Etapele și conținutul activităților desfășurate de elevi și profesor pe parcursul orei	Durata
Ora I și a II-a		
Formarea conceptelor de : *suprafață liberă, rază și sferă de acțiune moleculară, presiune internă, pătură superficială, forțe superficiale, menisc concav, menisc convex, coeficient de tensiune superficială.* *Dezvoltarea capacității de a observa, de a transpune în limbaj specific și a reprezenta prin desen observațiile efectuate.* *Dezvoltarea gîndirii abstracte, logico-inductivă și deductivă, a capacității de transfer. Formarea deprinderilor de activitate practică, experimentală, a atitudinii corecte față de munca de cercetare, dezvoltarea simțului de ordine și disciplină.*	I. Se recapitulează cu elevii *ideile fundamentale ale teoriei cinetico-moleculare, grupul de fenomene explicate pînă în prezent pe baza acestor principii (legea fundamentală a teoriei cinetico-moleculare și transformările de stare ale gazului ideal).* *Elevii au distribuite pe mese : corpuri solide (de forme și din materiale diferite), corpuri lichide (apă, ulei, mercur), plăcuțe de sticlă, ace și foițe din hîrtie subțire, baghete de sticlă.* II. *Se anunță problematica orelor :* *Observarea și interpretarea pe baza cunoștințelor însușite în cadrul teoriei cinetico-moleculare despre structura internă a substanțelor, a fenomenelor care au loc la suprafața de separație dintre sistemul lichid și mediul ce-l înconjoară, denumite „Fenomene superficiale" și a sarcinilor ce le revin elevilor ; se prezintă materialele distribuite pe mese, iar sarcinile sînt transmise prin proiecție epi și retro pentru a fi copiate pe caiete.* *— observați și notați, ordonat, în caiete, forma suprafeței libere a corpurilor solide, a lichidelor aflate în vase ori în picături (cu pipeta se pun picături întîi mai mici apoi din ce în ce mai mari pe plăcuța de sticlă) reprezentați prin desen forma suprafeței libere în imediata vecinătate a pereților vasului în care se află aceste lichide și forma suprafeței lichidului cînd se umple ochi vasul ;* *— introduceți bagheta de sticlă, succesiv, în apă, apoi în mercur observînd în fiecare caz suprafața baghetei la scoaterea din lichid. Notați observațiile ;*	

— introduceți cadrul metalic cu o latură mobilă în soluția glicerică, scoateți apoi cadrul și trageți de latura mobilă în sensul măririi peliculei de lichid formate, astfel ca pelicula să nu se spargă, apoi se lasă liberă ața de care s-a tras și se observă ce se întîmplă. Se notează observațiile ;

— observați ce se întîmplă cu picăturile de lichid de pe placa de sticlă dacă acestea se apropie ușor pînă se aduc în contact. Se notează observațiile ;

— se freacă ușor acul în palmă, se așază pe foița de hîrtie și împreună cu aceasta se așază pe suprafața apei ; observați și notați comportarea foiței și a acului ; observați și reprezentați prin desen forma peliculei de lichid pe care se sprijină acul ;

În tot acest timp profesorul supraveghează activitatea elevilor, controlează modul în care aceștia notează observațiile.

Li se atrage atenția elevilor ca observațiile și notarea lor să se facă individual.

III. Valorificarea activității experimentale a elevilor :

— se evidențiază elevii (grupele) care au păstrat ordinea în timpul lucrărilor, au realizat observații de calitate și au înregistrat corect observațiile. Se proiectează lucrările acestora pentru a putea fi observate de întreaga clasă ;

— se atenționează elevii care au încălcat normele activității de grup, se comentează lucrările slabe pentru a corecta erorile de observare, notare și reprezentare prin desen ;

— se acordă note care să reflecte toate aspectele menționate mai sus, astfel :

— păstrarea ordinii și disciplinei în timpul orei, efectuarea cu abilitate a experimentelor ; 5 p

— înregistrarea corectă a observațiilor, reprezentarea corectă prin desen ; 3 p

— originalitate și aspect estetic deosebit a observațiilor și desenelor ; 2 p

IV. Se fixează, prin repetare, cu ajutorul elevilor observațiile care trebuiesc reținute pentru fiecare lucrare în parte. Se controlează dacă toți elevii le-au înregistrat corect.

V. Interpretarea pe baza teoriei cinetico-moleculare, prin discuții euristice care să stimuleze gîndirea logică-deductivă a elevilor, determinîndu-i să facă apel la cunoștințele dobîndite în cadrul teoriei cinetico-moleculare cu privire la structura substanțelor, a existenței forțelor de interacțiune moleculară, pentru explicarea cauzelor fenomenelor observate, urmărind totodată formarea conceptelor :

— rază și sferă de acțiune moleculară ;

— pătură superficială, proprietăți ;

— coeficient de tensiune superficială ;

— presiune internă, direcția și sensul de acțiune al forțelor de presiune internă, consecințe ;

— forțe de coeziune și adeziune ;

— menisc concav, menisc convex, cauze.

Obiective :

— Formarea deprinderilor necesare activității de autoinstruire (de a lucra cu cartea).

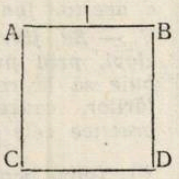
VI. Tema pentru acasă

1. Să confecționeze inele de metal ca cele descrise în manual și să realizeze experimente ; să înregistreze observațiile (aceste inele vor fi aduse la școală).

— *Fixarea cunoştinţelor şi deprinderilor dobîndite în cadrul orelor ;*

— *Pregătirea elevilor pentru participarea activă la dobîndirea de noi cunoştinţe în orele următoare.*

2. *Să realizeze următorul dispozitiv :*
două sîrmuliţe metalice AB, CD, *legate cu fire de aţă subţire.*



După confecţionare se introduce în soluţie glicerică ori apă cu săpun şi se observă forma peliculei, cadrul menţinîndu-se în poziţie verticală. În ambele cazuri să reprezinte prin desen forma peliculelor de lichid, direcţia şi sensul de acţiune al forţelor de tensiune superficială.

Să reprezinte prin săgeţi direcţia şi sensul de acţiune al forţelor de tensiune superficială care acţionează pe conturul peliculelor de lichid pe care se sprijină acul aşezat pe suprafaţa lichidului, pe desenul realizat în clasă.

Să revadă condiţiile de plutire a corpurilor, noţiunile de presiune hidrostatică şi atmosferică, expresia de calcul a presiunii hidrostatice.

Ora a III-a

— *Verificarea nivelului de însuşire a conceptelor formate, stadiul de operaţionalitate atins, consolidarea cunoştinţelor, asigurarea caracterului practic aplicativ al acestora prin transformarea lor în instrumente de lucru.*

— *Dezvoltarea sentimentului responsabilităţii faţă de îndeplinirea sarcinilor.*

I. — *Se verifică modul de îndeplinire a sarcinilor pentru acasă, se proiectează lucrările care conţin greşeli şi se corectează cu sprijinul elevilor ;*

— *se evidenţiază elevii care au dovedit meticulozitate şi originalitate în realizarea lucrărilor, se proiectează şi se notează ;*

— *se urmăreşte ca elevii care au făcut greşeli să şi le corecteze pe caiete cu culoare roşie ;*

— *se acordă note.*

II. — *Se repetă cu elevii condiţiile de plutire ale corpurilor şi relaţia de calcul a presiunii hidrostatice.*

III. — *Se cere elevilor să încerce să explice de ce acul, deşi confecţionat dintr-un material cu densitatea mai mare decît a apei, nu s-a scufundat.*

Se dau indicaţii să reprezinte toate forţele ce acţionează asupra lui şi să scrie condiţiile de echilibru.

Se stabileşte timpul de lucru.

Profesorul urmăreşte activitatea elevilor, înregistrează pe cei care dovedesc că au idei bune chiar dacă nu reuşesc să rezolve integral problema.

După scurgerea timpului fixat se proiectează lucrările cele mai bune şi se acordă note. Elevilor care nu au terminat de lucrat li se cere să urmărească discuţiile şi să termine lucrarea acasă.

IV. — *Se distribuie elevilor pahare cu apă, tuburi de diametre diferite, inclusiv capilare din sticlă, fîşii de sugativă şi se stabilesc următoarele sarcini pentru elevi :*

— *se introduc tuburile şi fîşiile de sugativă în apă, se observă fenomenele care au loc, se reprezintă forţele de tensiune superficială pe conturul peliculei de lichid din interiorul tuburilor şi se explică fenomenele observate.*

Profesorul urmăreşte atent activitatea elevilor în bănci pentru a aprecia corespunzător rezultatele activităţii acestora cu note după următorul barem :

— *observarea formei stratului superficial din interiorul tuburilor, a comportării sugativei ;* 2 p
— *observarea denivelărilor din tuburi ;* 2 p
— *înregistrarea corectă prin desen* 1 p
— *reprezentarea corectă a forţelor de tensiune superficială* 2 p

— *sesizarea existenței unei stări de echilibru între forța Laplace și greutatea coloanei de lichid* 2 p

— *stabilirea unor posibilități de aplicare practică a acestor fenomene* 1 p

V. — *Se fixează, pe baza lucrărilor executate de elevi, prin proiectarea acestora, ideile pe care trebuie să le reție elevii cu privire la tipul denivelărilor, cauzele lor, legea lui Jourin și aplicațiile practice cele mai răspîndite.*

Obiective :

— *Formarea deprinderilor necesare activității de autoinstruire.*

— *Fixarea cunoștințelor și deprinderilor dobîndite în cadrul orelor.*

— *Pregătirea elevilor pentru participarea activă la dobîndirea de noi cunoștințe în orele următoare.*

VI. Tema pentru acasă

— *Rezolvarea problemelor 3, 4, 5, 8, 9 pag. 97 manual* 5 p

— *Rezolvarea problemei 10 pag. 98 cu realizarea corectă a schemei și reprezentarea forțelor* 2 p

— *Rezolvarea problemei 12, pag. 98 cu înregistrarea raționamentului* 3 p

Ora a IV-a

— *Verificarea și evaluarea stadiului de operaționalitate a cunoștințelor însușite, a deprinderilor practice formate la elevi, a capacității de transfer (problema 12 — rezolvă problemă practică).*

I. Se verifică realizarea temei *pentru acasă, se comentează rezultatele obținute, se subliniază informațiile noi culese.*

Elevii au pe mese pipete și sticle cu apă și cu ulei.

Tema. Cunoscînd τ al apei, densitatea acesteia, să se determine τ al uleiului.

— *elaborarea metodei de lucru* 5 p

— *elaborarea tabelului de înregistrare a datelor* 2 p

— *realizarea corectă a lucrării* 1 p

— *stabilirea surselor de eroare* 1 p

— *încadrarea în timp* 1 p

II. Valorificarea lucrărilor realizate *prin prezentarea celor mai bune întregii clase, comentarea lor, sublinierea concluziilor ce se desprind, aprecieri asupra comportării întregului colectiv.*

III. Concluzii finale

Pe baza inventarierii cunoștințelor dobîndite prin studiul acestei teme se conduc discuțiile de așa manieră încît elevii să stabilească :

— *importanța studierii acestei teme pentru cunoașterea nivelurilor de organizare a materiei, a dependenței proprietăților unui nivel de particularitățile organizării substructurii sale ;*

— *specificul metodelor de investigare a substructurii unui nivel, a modului de organizare a acesteia prin studiul proprietăților nivelului superior ;*

— *Se punctează considerațiile care au permis extinderea modelului de membrană elastică la studiul proprietăților stratului superficial.*

Obiective :

— *Consolidarea cunoștințelor, dezvoltarea capacității de transfer, stimularea gîndirii creatoare și întărirea caracterului aplicativ.*

IV. Tema pentru acasă

1. *Să cunoască noțiunile : strat superficial, rază și sferă de acțiune moleculară, proprietăți* 4 p

2. *Să stabilească ce cunoștințe din teoria cinetico-moleculară a gazelor au servit pentru explicarea proprietăților stratului superficial ; ce observații și raționamente au condus la stabilirea cauzelor ; ce importanță au acestea pentru teoria cinetico-moleculară* 1 p

3. *Care dintre particularitățile de organizare a substructurii fazei lichide determină proprietățile stratului superficial, ale formulei meniscului ?*

4. *Să se gîndească la o altă metodă de determinare a lui τ cu ajutorul tuburilor capilare* 1 p

5. *N picături de mercur de rază r se contopesc într-o singură picătură. Să se determine energia eliberată. Să se explice cauza.* 2 p

6. *Utilizînd legea lui Jourin să se determine expresia presiunii exercitate de o suprafață sferică de lichid asupra lichidului de sub ea* 1 p

TEORIA GRAFELOR ÎN OPTIMIZAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Prof. **RALUCA COTRUȚĂ**, programator **CORNELIU COTRUȚĂ**

Strategia didactică, care are drept scop final mărirea randamentului școlar concretizat în însușirea conștientă și activă a cantității de informație receptate și în utilizarea ei creatoare în contextele deja cunoscute ca și în cele noi, are de rezolvat două probleme de maximă importanță care nu pot fi eludate și nici tratate cu soluții paleative: problema timpului și cea a păstrării și ordonării cantității de informație în procesul de comunicare specific actului de predare-învățare.

Factorul timp se află într-o foarte strictă interdependență cu cel al informației. Timpul disponibil pentru comunicarea unei anumite cantități de informație influențează asupra acesteia în sensul deprecierii ei prin comprimare neselectivă sau prin dispersare.

În sens invers, informația determină dilatarea sau comprimarea psihologică a timpului prin latura ei calitativă dar și cantitativă. Ca în orice domeniu de activitate și cunoaștere a lumii de azi și în învățămînt trebuie să se elimine elementul parazitar al dictonului „înțelepciunea vine odată cu anii". Viteza de curgere a timpului s-a accelerat cel puțin în domeniile în care inovația e singura formulă care asigură progresul și eficiența muncii depuse. Ca să avem profesori excepționali trebuie însă să cunoaștem căile de ajungere la această performanță.

DIN MULTITUDINEA DE TEHNICI care urmăresc scăderea insuccesului școlar am ales pe cea care vizează optimizarea timpilor de desfășurare a lecțiilor, prin folosirea teoriei grafelor.

Am schițat astfel un posibil nou plan de lecție, aplicabil la orice materie. Pentru că specialitatea unuia dintre autori este limba engleză, exemplificările vor fi făcute din procesul de predare-învățare al acestei limbi.

Implicațiile ideii care stă la baza acestei lucrări nu se rezumă doar la problema factorului timp care nu are semnificație reală în afara corelației sale cu cantitatea de informație vehiculată într-un cadru temporar determinat.

În afară de scopul imediat de replanificare optimă a momentelor lecției, propunem o metodă de reordonare a informației cu ajutorul tehnicilor de calcul cibernetic prin care poate fi inițiat un nou mod de revizuire a manualelor școlare.

Factorul aleator al acestei activități de importanță socială vitală trebuie înlăturat cît mai mult posibil, ceea ce face ca apelul la noile direcții ale praxismului științei contemporane să fie cît se poate de motivat.

Pentru optimizarea diferitelor operații existente în cursul unei lecții a fost elaborată procedura automată OPTIMA, rulată pe calculatorul FELIX C-256, prin care sînt determinate valorile de timp optim încadrate într-un drum critic conform teoriei grafelor. Elaborarea procedurii automate OPTIMA a fost astfel realizată încît indiferent de tipul lecției să se poată obține un tabel al rezervelor de timp încadrate în drumul critic, utilizatorului revenindu-i doar sarcina de a pune la dispoziție datele referitoare la operațiile în care a fost împărțită ora de 50 de minute ca și timpii aferenți acestora.

Prin determinarea drumului critic și a marjelor de timp (libere și totale) devine posibilă o mai elastică folosire a activităților secundare convergînd spre același scop ca și activitățile principale. Orice oră de curs este astfel interpretată, în primul rînd, ca o activitate de conducere și planificare a informației, într-un timp determinat, constînd din activități principale și secundare. Cele principale pot fi echivalate cu stadiile cla-

sice ale desfășurării lecției, iar activitățile secundare sînt activități de corectare, accelerare sau detaliere a fluxului informațional, caracterizate printr-un grad ridicat de imprevizibilitate și printr-o curentă frecvență.

Cu ajutorul teoriei grafelor predictibilul poate deveni dominant. Lucrarea de față nefăcînd obiectul prezentării teoriei grafelor [1] vom explicita doar tabelul determinărilor valorilor de timp încadrate într-un drum critic. Astfel, pentru evenimentele (operațiile) situate pe drumul critic, timpul cel mai devreme al începerii operației și timpul cel mai tîrziu de începere al ei sînt egali. Pentru celelalte operații (secundare sau de legătură) între acești timpi există valori diferite de zero și regăsite, în cadrul tabelului, în coloanele celor două marje.

Marja liberă reprezintă acel interval în care poate începe operația secundară Xi-Xj, astfel încît operația principală următoare să aibă posibilitatea să înceapă în momentul cel mai devreme. Marja totală dă intervalul în care se poate situa începutul operației secundare, Xi-Xj, fără a condiționa începerea operației următoare în momentul ei cel mai devreme. Evident, pentru operațiile aflate pe drumul critic marjele sînt egale cu zero.

URMĂRIREA COORDONATELOR OPTIMIZĂRII TIMPILOR este exemplificată în cadrul lecției de recapitulare, la limba engleză, „Geografia S.U.A.". Ca sursă a modelului de structurare a lecției a fost folosită Metodica de predare a limbii engleze (Eva Semlyen și David Filimon), în care sînt enumerate principalele tipuri de lecții folosite în predarea acestei limbi.

Autorii identifică, în cadrul acestui tip specific de lecție, elemente constante (specificarea subiectului și a scopului, recapitularea sau sistematizarea propriu-zisă, concluziile) și elemente variabile (generalizarea, corectarea și detalierea informației emise de elevi). În acest mod lecția a fost împărțită în operații principale și secundare, acestea din urmă fiind cele de restabilire a echilibrului informațional. Fiecărei activități i s-a acordat un anumit timp, astfel încît suma timpilor tuturor activităților să fie egală cu 50 de minute. Pe lîngă aceste operații am introdus noțiunea de operații de legătură care fac legătura dintre o operație aflată pe drumul critic și o operație secundară, și a cărei valoare de timp este zero.

Activitățile, conform modelului din cartea citată și a elementelor noi specificate, formează un drum neelementar cu 16 vîrfuri și 21 de arce, vîrfurile reprezentînd operațiile în care a fost descompusă lecția, iar arcele succesiunea în timp a acestora.

Pentru exemplificare vom folosi operațiile 10—12 și 11—12 din tabelul obținut cu ajutorul programului OPTIMA. (Vezi tabelul).

Operația principală 10—12, aflată pe drumul critic (pentru ea marjele sînt egale cu zero), se desfășoară în 9 minute. Această operație trebuie începută cel mai devreme în minutul 27 și sfîrșită cel mai devreme în minutul 36. Operația secundară 11—12 durează 2 minute și poate fi începută cel mai devreme în minutul 27 și sfîrșită cel mai devreme în minutul 29. Spre deosebire de operația principală 10—12, operația secundară 11—12 se bucură de o marjă liberă de timp de 7 minute, ceea ce face ca începerea ei în minutul 34, timpul cel mai tîrziu de începere a acesteia și sfîrșitul ei în minutul 36, să nu afecteze începutul cel mai devreme al operației principale următoare, 12—14.

Neplanificarea corectării răspunsurilor elevilor, în cazul unor descrieri incorecte lexical sau gramatical, ar fi diminuat din timpul necesar elaborării rezumatului final, în care elevii vorbesc independent. Apare evident faptul că este necesar să se includă în planul de lecție și activități secundare, a căror manevrare e posibilă în timp optim prin folosirea programului OPTIMA. Dacă după calcularea automată, cu ajutorul acestui program, a drumului critic și a rezervelor de timp legate de desfășurarea oricărui tip de lecție, nu sînt satisfăcute necesitățile practice ale fluxului informațional și nu este atins scopul lecției, se pot trage următoarele concluzii: cantitatea de informație utilizată în lecția respectivă, relativă la tema abordată, este prea mare și depășește capacitatea de receptare a elevilor, sau nivelul maxim de timp disponibil nu e suficient transmiterii ei. Timpul fiind o constantă, informația devine o variabilă, care poate fi mărită sau micșorată în funcție de particularitățile de vîrstă, mediu, nivel intelectual etc. ale elevilor.

O anchetă asupra caracterului optim al informației vehiculate de manualele școlare în condițiile programei actuale, prin testarea eficienței actului de predare-învățare conform teoriei grafelor, va putea oferi date concludente asupra modului concret prin care se pot verifica și revizui manualele și programele pentru a satisface condițiile oricărui act modern de cunoaștere: timp optim și informație neredundantă.

Alegîndu-se în acest scop ca eșantion al anchetei un grup de profesori, cărora li se vor trimite tabele ale timpului optim, referitoare la un număr determinat

[1] Pentru inițiere în teoria grafelor recomandăm: H. IONESCU, C. DINESCU, V. BURLACU, *Teoria grafelor*, Editura științifică, 1969 și T. POSTELNICU, C. DINESCU, *Matematici speciale aplicate în economie*. Editura didactică și pedagogică, 1977.

TABEL

DRUMUL CRITIC ŞI REZERVELE DE TIMP LEGATE DE DESFĂŞURAREA UNEI LECŢII

Operaţia	Timp	Început cel mai devreme	Sfîrşit cel mai devreme	Început cel mai tîrziu	Sfîrşit cel mai tîrziu	Marja liberă	Marja totală	Denumirea operaţiei
1—2	2	0	2	0	2	0	0	Măsuri administrative
2—3	0	2	2	3	3	0	1	
2—4	3	2	5	2	5	0	0	Specificarea subiectului şi a scopului
3—4	2	2	4	3	5	1	1	Motivaţia
4—5	10	5	15	5	15	0	0	Profesorul întreabă
4—6	2	5	7	19	21	0	14	Profesorul arată la hartă
5—8	0	15	15	21	21	0	6	
5—9	10	15	25	15	25	0	0	Elevii răspund
6—7	4	7	11	21	25	14	14	Profesorul dă noi informaţii
7—9	0	11	11	25	25	14	14	
8—9	4	15	19	21	25	6	6	Profesorul corectează răspunsul
9—10	2	25	27	25	27	0	0	Profesorul proiectează diapozitive
10—11	0	27	27	34	34	0	7	
10—12	9	27	36	27	36	0	0	Elevii descriu ceea ce văd
11—12	2	27	29	34	36	7	7	Profesorul corectează descrierile
12—13	0	36	36	44	44	0	8	Rezumatul — se descrie geografic S.U.A.
12—14	10	36	46	36	46	0	0	
13—14	2	36	38	44	46	8	8	Profesorul corectează răspunsurile
14—15	0	46	46	46	46	0	0	
14—16	2	46	48	48	50	0	2	Profesorul evaluează răspunsurile
15—16	4	46	50	46	50	0	0	Profesorul notează elevii

de lecţii din cadrul unei materii (prelucrarea automată făcîndu-se la nivel naţional, iar structurarea lecţiei în operaţii şi stabilirea timpilor aferenţi să fie făcute chiar de autorii manualelor respective). Verificînd în practică posibilitatea de încadrare în timp cu ajutorul tabelelor primite, profesorii (colectivitatea de selecţie) vor trimite observaţiile lor nivelului de la care au primit documentaţia.

ANALIZÎND CU SPIRIT DE RĂSPUNDERE rezultatele obţinute, autorii de manuale le vor revizui în funcţie de situaţia reală. Considerăm că aceasta este singura bază obiectivă a accesibilităţii unor manuale pentru elevi, în timpul determinat de programa şcolară. În acest context sîntem cu totul de acord cu ideea enunţată deja, aceea că, la ora actuală, din păcate, hotărîrile se iau pe baza autorităţii ştiinţifice a susţinătorilor unei idei, autoritate dobîndită prin rezultate remarcabile, foarte îndepărtată însă de problematica şi practica învăţămîntului [2].

Credem că nu este lipsit de interes dacă semnalăm costul extrem de redus al unei asemenea anchete (prelucrarea automată ar costa maximum 200—300 lei pentru o materie) faţă de remarcabilele rezultate ce s-ar obţine.

[2] DAVID RIMMER, *Asupra utilizării teoriei grafelor în cercetări de metodică*, „Revista de pedagogie", nr. 10, 1980.

Pedagogia şcolară*

Tînărul pedagog Ioan Nicola se încumetă şi reuşeşte să scrie o lucrare de mare complexitate şi de vădită responsabilitate. Urmărind să ajute cadrele didactice în „cunoaşterea conceptelor, prescripţiilor şi a legităţilor specifice ale educaţiei... în descoperirea şi alegerea unor soluţii mai adecvate problemelor pe care practica educativă le generează şi cu care ei se confruntă zi de zi" — cum mărturiseşte însuşi autorul în *expunerea de motive (Argumentum)* — lucrarea îndreaptă toată problematica pedagogiei generale cu faţa spre şcoală, proiectînd-o în optica unei pedagogii şcolare. În lucrare, întîlnim de fapt aceleaşi probleme pe care le găsim tratate într-un curs de pedagogie generală. Articularea şi tratarea lor, însă, poartă o notă personală a autorului.

După problemele care se referă la fundamentele pedagogiei (educaţia, ştiinţa pedagogiei, cercetarea în pedagogie, rolul educaţiei în formarea personalităţii, idealul educaţiei), sînt analizate laturile educaţiei comuniste şi apoi problemele privind procesul de învăţămînt şi factorii instituţionali ai educaţiei. Considerăm că într-o asemenea structurare

NICOLAE OPRESCU

(continuare la pag. 35)

* IOAN NICOLA, *Pedagogie şcolară*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti 1980.

CERCUL DE MATEMATICĂ

Prof. univ. dr. doc. SOLOMON MARCUS

1. Cercetarea ştiinţifică în rîndul elevilor trebuie apreciată nu în primul rînd după rezultatele obţinute, ci după starea de spirit pe care o generează : o stare de spirit problematică, de căutare, de discernămînt critic.

2. Generarea acestei stări de spirit este obiectivul principal al învăţămîntului. La realizarea ei concură toate formele de activitate cu elevii : lecţiile, examenele, cercurile cu elevi, activitatea practică, manualele, culegerile de probleme etc.

3. Formarea unui spirit de cercetare nu are un caracter elitar, nu se referă numai la elevii foarte buni, ci la toţi elevii. Evident, randamentul lor va fi diferit, rezultatele nu vor fi aceleaşi, dar chiar randamentul unui elev de valoare mijlocie va fi superior în cazul în care este format într-o viziune problematică şi va fi redus dacă este format într-o manieră descriptivă, de inventariere de cunoştinţe.

4. Pentru elevii de valoare deosebită se pot organiza cercuri de matematică orientate spre o activitate de un caracter creativ mai accentuat. În nici un caz însă o atare activitate nu poate consta în aglomerarea elevului cu o cantitate mare de noi fapte matematice, în mare măsură anticipatoare ale chestiunilor care urmează a fi învăţate în clasele ulterioare sau la facultate. La orice nivel, matematica oferă probleme deschise interesante, dar este important să se aprecieze gradul lor de dificultate ; unele probleme elementare din punctul de vedere al enunţului pot fi mult mai dificile decît altele, care presupun o cultură matematică mai vastă.

5. Din păcate, cărţile publicate pînă acum, conţinînd chestiuni pentru cercurile de elevi, ca şi Gazeta matematică, seria B, sînt orientate cu precădere spre aglomerarea elevilor cu noi şi noi fapte matematice (noţiuni, teoreme etc.), punînd**u-se foarte puţin accent pe dezvoltarea creativităţii. Creativitatea trebuie dezvoltată nu pe baza suplimentării cu noi şi noi cunoştinţe, ci folosindu-se cultura matematică aşa cum rezultă** ea din programa şi manualele în vigoare.

6. În vederea **dezvoltării gîndirii creative pot fi folosite diferite strategii,** după cum urmează :

a) Accentul pe latura problematică a matematicii, în sensul explicării problemelor care conduc la introducerea unor noţiuni noi şi care orientează dezvoltarea matematică în anumite direcţii şi nu în altele.

b) Preocuparea de la punctul precedent trebuie, în mod natural, să ducă la dezvoltarea motivaţiilor care stau la baza diferitelor chestiuni, incluzîndu-se aici atît motivaţiile externe, provenind din lumea fizică, biologică şi socială (cum ar fi motivaţiile fizice ale derivatei), cît şi motivaţiile interne, de ordin logic sau estetic.

c) Inflaţia de culegeri de probleme care s-a produs în ultima vreme este nocivă datorită faptului că cele mai multe exerciţii şi probleme propuse elevilor sînt lipsite de perspectivă, atît în ceea ce priveşte legătura slabă cu teoria matematică, cît şi din punctul de vedere al eludării capacităţii matematicii de a modela lumea înconjurătoare.

d) Dezvoltarea potenţialului interdisciplinar al matematicii, la nivelul matematicii şcolare ; există condiţii optime de succes în această privinţă, datorită faptului că elevii studiază concomitent discipline dintre cele mai variate. Din păcate, programa, manualele, culegerile de probleme, olimpiadele, examenele de admitere nu favorizează această orientare ; această lacună trebuie compensată printr-o orientare adecvată a activităţii cercurilor de elevi şi practicii productive.

e) Spiritul creativ nu poate fi dezvoltat fără o dezvoltare corespunzătoare a atractivităţii matematicii.

Aceasta înseamnă stimularea interesului, curiozităţii elevilor pentru problemele în care sînt chemaţi să investească eforturi ; în momentul de faţă, multe chestiuni din matematica şcolară au o scadenţă foarte îndepărtată, fapt care frustrează pe elev de recompensa pe care o merită la capătul unui anumit efort. S-a ajuns astfel la situaţia în care matematica şcolară este considerată de către mulţi elevi o adevărată pedeapsă. Cercurile de elevi ar putea compensa această lacună.

f) Ţinînd seama de faptul că dezvoltarea calculatoarelor s-a constituit în cea de-a doua revoluţie industrială, întreaga matematică şcolară trebuie să se impregneze de acest spirit, acordîndu-se un loc primordial gîndirii algoritmice.

g) Monologului de la catedră trebuie să-i ia locul tot mai mult dialogul con-

tinuu, de tip socratic, dar şi de alte tipuri. Rezultatele lucrărilor de control date elevilor trebuie discutate cu aceştia. Examenele trebuie să pună accentul nu numai pe control, ci şi pe îndrumare.

h) Practica productivă trebuie să tindă a se apropia de activitatea la clasă şi aceea din cercuri.

În vederea realizării strategiilor de mai sus pot fi luate în considerare chestiuni de tipul următor :

A) Rolul funcţiei logaritmice în viaţa internă a matematicii şi în modelarea matematică a lumii fizice, lumii biopsihice şi lumii informaţionale.

B) Folosirea ideii de convergenţă a unui şir sau a unei serii în înţelegerea unor procese cu o infinitate de etape, care au loc în geometrie, în fizică, în logică şi în alte domenii (Paradoxul lui Zenon, şirurile lui Fibonacci etc.).

C) Folosirea de probleme de tipul „Unde este greşeala ?". Utilitatea lor este dublă : formarea spiritului de rigoare şi punerea la încercare a cunoştinţelor acumulate (de obicei, la astfel de probleme, multe răspunsuri propun greşeli fictive).

D) Propunerea de texte matematice (din unele cărţi sau din lucrări ale elevilor sau pur şi simplu confecţionate special în acest scop) pentru un comentariu critic, care urmează să se refere nu numai la eventualele greşeli, dar şi la lungimi inutile, neclarităţi, ambiguităţi, deficienţe lingvistice, eleganţă în expunere etc.

E) Folosirea de demonstraţii de tip **descoperire** în locul celor de tip **verificare**. Primele, pornind de la o problemă, îi caută soluţia, căutarea terminîndu-se prin formularea rezultatului găsit (de obicei sub forma unei teoreme) ; celelalte procedează invers : pornesc de la enunţul unei teoreme şi apoi verifică adevărul ei. Din păcate, activitatea didactică foloseşte exagerat cel de al doilea tip în dauna primului. Este evident că primul tip este de preferat din punctul de vedere al formării spiritului creativ.

(urmare de la pag. 33)

a tematicii, locul cel mai potrivit al tratării sistemului de învăţămînt nu este după problemele de didactică, ci înaintea lor, adică înainte de procesul de învăţămînt. Argumentul pentru acest loc ni-l serveşte chiar autorul, prin *Schema relaţiei funcţionale dintre sistemul de învăţămînt şi procesul de învăţămînt* a lui Ph. H.Coombs (pg. 215). De asemenea, nu găsim binevenită tratarea problemelor privind modernizarea învăţămîntului într-un capitol aparte, ocupînd penultimul loc din tematică, ci acestea trebuie să fie prezente peste tot — mai ales la didactică — aşa cum, în general, le întîlnim în lucrarea de faţă.

În conţinutul capitolelor întîlnim o problematică bogată, cu surprinderea unor aspecte inedite, pe care autorul o dezbate utilizînd formulări personale cu care se detaşează de alte lucrări de pedagogie. Trădînd formaţia sa de cercetător pasionat, I. Nicola are în vedere o concepţie de ansamblu asupra fenomenelor educaţionale, relevînd permanent sensul inovator impus de condiţiile şi aspiraţiile societăţii contemporane. În abordarea problemelor, autorul valorifică în conţinut vasta bibliografie studiată (267 de titluri), aducînd în discuţie cercetările psihopedagogice contemporane în problema respectivă. De asemenea, reafirmă opiniile unor specialişti de prestigiu şi ia în mod curajos atitudine, exprimînd şi motivîndu-şi opinia personală. Tezele şi enunţurile pedagogice sînt fundamentate teoretic (filozofic, psihologic, sociologic) ; autorul atrage atenţia asupra unor denaturări sau exagerări de domeniul trecutului sau al prezentului, stabilind poziţia corectă în interpretarea problemei respective. Curajul pe care-l manifestă I. Nicola în abordarea originală a problemelor se finalizează într-un gen de „cuminţenie" decentă, în rezolvarea tuturor problemelor autorul raţionînd cu maturitate.

În lucrare sînt prezentate tabele, statistici, grafice ca : matricea sociometrică, sociograme, schema comunicării în procesul de învăţămînt, schema relaţiilor profesor-elevi, organigrama sistemului de învăţămînt din R. S. România, ca şi grafice privind tipurile de conversaţie, instruirea programată ş.a. Acestea, ca rezultate ale unor cercetări, aduc un plus de claritate şi de concludenţă.

Stilul în care este scrisă cartea este clar, cursiv, neambalat, dînd posibilitate unei lecturi uşoare şi plăcute. Prin întrebările pe care şi le pune autorul, prin problematica în care te introduce cu abilitate, ca cititor, eşti în permanenţă incitat la reflecţii.

Lucrarea *Pedagogie şcolară* poate fi apreciată ca o pedagogie modernă, care rezolvă la un nivel teoretic ştiinţific problemele cele mai actuale ale educaţiei şi învăţămîntului. Ne îngăduim să reţinem doar cîteva din capitolele în a căror tratare I. Nicola depăşeşte prin problematică, sistematizare şi mod de abordare, nivelul lucrărilor similare : *Cercetarea în pedagogie, Rolul educaţiei în dezvoltarea personalităţii, Educaţia intelectuală* ş.a.

Pentru a-şi justifica, însă, pe deplin titlul de Pedagogie şcolară, tratarea teoretică meritorie a problemelor ar trebui să fie mai mult implementată în viaţa şcolii, cu frămîntările ei autentice şi să ofere modele metodologice, mai ales la problemele de didactică (conţinut, principii, metode, forme), dar şi la cele privind studierea şi cunoaşterea elevilor, fişa de caracterizare psihopedagogică, munca educativă din şcoală. Asemenea modele — care nu lipsesc din lucrare dar sînt date cu multă economie, cu grija de a nu încălca domeniul metodicilor — ar servi cadrelor didactice ca sugestii utile şi ca elemente de referinţă care să le confirme cît de aproape se găseşte „practica" lor faţă de modelele ideale de lucru cu elevii.

Prin contribuţia pe care o aduce, mai ales la conturarea, explicitarea şi fundamentarea teoriei pedagogice, lucrarea ajută la conştientizarea de către cadrele didactice a acţiunilor educaţionale, proiectînd o lumină stimulatoare asupra practicii şcolare. Prin aceasta, *Pedagogie şcolară* se recomandă de la sine şi prezenţa ei se face necesară în biblioteca şi în mîna oricărui educator.

PROIECTUL DE DIPLOMĂ — O CONFIRMARE A PREGĂTIRII TINERILOR PENTRU PROFESIUNE

Prof. PETRE BEJENARU, Rădăuți, jud. Suceava

Unitatea, învățămînt-cercetare-producție, principiu și obiectiv fundamental în procesul complex de optimizare a pregătirii forței de muncă, reafirmat în lucrările Congresului educației și învățămîntului [1] a determinat o puternică deschidere a educației spre problemele producției, ale vieții social-culturale și politice și o angajare nemijlocită a tineretului școlar în producția materială și spirituală a țării.

Noua și robusta orientare a învățămîntului nostru a generat o nouă viziune asupra rolului și implicațiilor formative ale caracterului aplicativ al procesului de predare-învățare prin lucrările practice și experimentale la toate disciplinele de învățămînt, prin activitățile de inițiere în cercetare a elevilor, prin valorificarea mai amplă a procesului didactic în sistemul general al pregătirii profesional-științifice a forței de muncă. În acest fel promovăm un „învățămînt modern și de o înaltă eficiență pedagogică și socială, în concordanță cu exigențele revoluției tehnico-științifice" [2] care să hotărască buna pregătire a forței de muncă, în condiții de mare mobilitate profesională și cînd cea mai redutabilă dificultate a viitorului este complexitatea.

ÎN ACTUALA AȘEZARE A PLANULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT orientarea spre practică, producție și cercetare se exprimă în programele școlare, în creșterea numărului de ore pentru lucrările practice, experiențe, documentare, activități de cunoaștere a realității. Dar cea mai directă exprimare ne-o oferă cuprinderea în planul de învățămînt a disciplinelor tehnice și a practicii în producție cu un număr corespunzător de ore. [$\frac{371\ (7)}{424\ (8)}$ ore pentru disciplinele tehnice 756 ore pentru instruirea practică în treapta 1 și $\frac{495\ (9,10)}{710\ (14,15)}$ ore pentru disciplinele tehnice și 864 ore pentru instruirea practică la treapta a II-a.]

În sistemul general al pregătirii practice a tineretului, lucrarea practică (proiectul de diplomă) se individualizează ca o activitate didactică cu funcții și atribute specifice pentru formarea temeinică a forței de muncă. Pregătirea lucrării practice și a examenului de bacalaureat stau încă sub semnul unor imperfecțiuni. Ne întemeiem aprecierea pe constatările de la examenul de bacalaureat începînd cu promoția 1977, pe concluziile desprinse din studierea a peste 200 de lucrări practice și investigarea unui număr de 156 absolvenți și 58 cadre tehnice-ingineri, subingineri, maiștri instructori, muncitori specialiști. Concluziile desprinse susțin valoarea și **oportunitatea lucrării practice,** ca probă a examenului de bacalaureat și-i atribuie un rol deosebit în pregătirea pentru profesie a fiecărui tînăr absolvent al liceului. Din același studiu rezultă și cerințele îmbunătățirii funcțiilor lucrării practice și nu numai ca probă de evaluare.

Constatăm că în liceele bine dotate și organizate în planul instruirii tehnice și coordonate de unități industriale sau de cercetare, puternice și permanent preocupate de pregătirea forței de muncă, lucrările practice dispun de complexitatea și valoarea formativ-instrucțională la nivelul cerințelor actuale și, uneori, ale celor de perspectivă.

Întrucît ne-am propus să abordăm unele imperfecțiuni ale aplicării practice a unui deziderat fundamental al învățămîntului modern notăm :

a) *un număr încă mare de absolvenți (75%) din clasele investigate de*

[1] NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntul la Congresul educației și învățămîntului din februarie 1980,* Editura politică, 1980.

[2] V. RADULIAN, *Calitatea învățămîntului — calitatea forței de muncă,* în „Revista de pedagogie", nr. 1/1980, p. 9.

noi) nu şi-au proiectat şi executat singuri lucrările practice pentru examenul de bacalaureat, participarea acestora fiind în medie de 5—10%. (Sînt şi elevi, buni la învăţătură, care se pregătesc pentru admiterea în învăţămîntul superior şi care n-au executat nimic din lucrarea practică şi din documentaţia tehnico-economică);

b) *multe lucrări sînt executate de cadre tehnice în unităţile coordonatoare, în timpul programului sau în afara acestuia, contracost sau pe baza unor relaţii diverse. Mai puţin, dar la fel se procedează şi pentru documentaţia tehnico-economică. Nota pentru lucrarea practică, aşadar, este mai mare sau mai mică după cum au fost cheltuielile absolventului;*

c) *la unele licee nu se asigură elevilor materialele necesare pentru executarea lucrării, problemă neclarificată deplin din punctul de vedere al legislaţiei şcolare;*

d) *susţinerea lucrării a devenit, în împrejurările descrise mai sus, o stereotipie; elevii învaţă problemele de tehnologie din lucrare, funcţionalitatea sau componentele lucrării şi domeniile de aplicare, fără ca lucrarea să se transforme într-un moment de referinţă în dobîndirea brăţării de aur a meseriei;*

e) *simplitatea lucrării practice sau neîncadrarea ei în profilul meseriei respective este, adesea, trecută pe seama lipsei unor condiţii de lucru în atelier, a materialelor sau a interesului scăzut al elevilor din clasele a XII-a pentru lucrarea practică.*

DUPĂ PARCURGEREA A 1620 DE ORE DE PRACTICĂ ÎN PRODUCŢIE, în devenirea sa profesională, un tînăr de 18 ani trebuie să se prezinte la examenul de bacalaureat cu o temeinică pregătire tehnologică şi practică şi cu o lucrare corespunzătoare şi utilă domeniului de aplicare respectiv. Practica în producţie cuprinde peste 30% din timpul procesului instructiv-educativ, iar numărul orelor pentru disciplinele tehnice este corespunzător. Dar şi la această bună aşezare a planului de învăţămînt (cu unele viitoare îmbunătăţiri, dar nu în planul culturii tehnice) sînt cadre didactice sau cadre tehnice asociate şcolii, care spun: „Ponderea disciplinelor tehnice este mică în raport cu matematica, fizica şi chimia, cărora, după părerea mea, li s-au acordat un număr exagerat de ore“ [3]. Dar numai instruirea practică are tot atîtea ore cît au împreună disciplinele fundamentale — matematica, fizica, chimia şi biologia şi limba şi literatura română.

Probabil că cei care au elaborat aceste idei sînt în învăţămînt de puţină vreme, dispun de „modestie“ în pregătirea pedagogică şi le este la îndemînă orice propunere. Noroc că este numai „părerea mea“ — cum se exprima un participant la masa rotundă (masa rotundă avea drept obiect utilizarea timpului în instruirea practică — cel desemnat prin planul de învăţămînt — şi nu fundamentarea elementelor de corelare între disciplinele fundamentale, de specialitate şi de cultură umanistă !). Am auzit, uneori, cadre de specialitate tehnică spunînd că nu au ce face cu atîtea ore de cultură tehnică sau de practică în producţie !

Trebuie să înţelegem că în şcoală facem educaţie, nu numai profesionalizare şi că de pedagogie trebuie să se ocupe, în primul rînd, pedagogii.

Pe baza experienţei concrete şi a studiului efectuat socotim că lucrarea practică pentru examenul de bacalaureat (care s-ar putea numi lucrarea de diplomă) trebuie şi poate să dobîndească în mod real şi deplin funcţiile formative specifice, alături de rolul său evaluativ (atribuirea notei şi promovarea examenului) în timpul (număr de ore) afectat prin actuala structură a planului de învăţămînt.

IATĂ CÎTEVA DIN FUNCŢIILE FORMATIV-INSTRUCTIVE ale lucrării de diplomă:

1. Lucrarea practică este pentru tînărul de 18 ani prima lucrare proiectată şi realizată relativ independent, cu un caracter mai complex şi cu valoare practică, lucrare în care se exprimă nivelul şi calitatea pregătirii absolventului de liceu. Este o lucrare realizată de un tînăr care a efectuat 1620 de ore de instruire practică în uzină sau în atelier în anii de liceu şi care a studiat disciplinele tehnice potrivit meseriei. Aşadar, această lucrare semnifică o sinteză, o încununare şi valorificare a achiziţiilor profesional-ştiinţifice dobîndite anterior [4].

2. Tematica lucrărilor practice va trebui să fie orientată spre problemele de bază ale viitoarei profesii pe care o va practica tînărul absolvent al liceului în producţie.

Socotim, la nivelul instruirii teoretice şi practice de la liceul nostru, că temele de la clasele de electromecanică sînt adecvate. Iată cîteva din aceste teme: **Schema electrică de comandă şi acţionare a unui strung, Alimentator stabilizat reglabil cu protecţie la supratensiune şi scurtcircuit 0—20 v, Execuţia unui tablou de comandă cu o sosire şi patru plecări** etc. După cum satisfăcătoare socotim lucrările care abordează subansamble sau componente ale unor dispozitive, maşini sau utilaje din domeniul construcţiilor de

[3] *Cum înfăptuim practica comasată, cum utilizăm eficient timpul destinat ei:* „Revista de pedagogie“, nr. 11/1980, p. 13.

[4] DIDINA BĂRBULESCU, PAULA STOLERU-CONSTANTINESCU, *Funcţiile lucrărilor de diplomă în lumina orientării şi exigenţelor actuale ale învăţămîntului*, în „Revista de pedagogie“, nr. 11/1980, p. 33.

mașini de la clasele de mecanică — mașini și utilaje.

Temele alese și aprobate drept lucrări practice pentru examenul de bacalaureat trebuie să reprezinte cerințe ale școlii sau ale unităților economice. Este necesar ca gradul de complexitate al acestor lucrări să crească potrivit cu cerințele reale ale producției, asigurînd o bună integrare socio-profesională a absolvenților. Cerințele producției din uzină și fabrică au confirmat necesitatea ca în timpul destinat practicii, și cu deosebire în perioada pregătirii lucrării practice pentru examenul de bacalaureat, elevii să execute „obiecte care pretind însușirea unor deprinderi cerute de tehnica modernă de lucru, a unor operații tehnice cît mai complexe" [5].

3. În concepția noastră lucrarea practică reprezintă un autentic stagiu în pregătirea profesional-științifică a absolventului de liceu, stagiu real de formare a tinerilor în meseria în care vor lucra în producție. Cînd lucrarea este cerută de activitatea școlii sau unității coordonatoare ea capătă o mare valoare formativă de integrare reală, adevărată a elevului, căruia îi conferă cel mai mare și deplin sentiment omenesc — sentimentul utilității sociale. Elevul devine creator de valori și dobîndește calitatea de autor al unei înrîuriri educative asupra oamenilor din colectivitatea sa de muncă și viață.

Iată cît de gravă devine practica unor cadre tehnice, maiștri instructori, conducători de licee sau comisii ale examenului de bacalaureat de a accepta direct sau indirect lucrări efectuate parțial sau neexecutate de absolvenți. Frustrăm, în acest mod, dreptul tinerilor la primele și marile satisfacții ale lucrului bine făcut prin efort propriu, ca și „ucenicia" în practicarea autonomă a cunoștințelor și deprinderilor dobîndite în anii de liceu. Pe această cale, în loc să se asigure trecerea tinerilor în sfera muncii prospective și productiv-creatoare, cu mari valențe în robustețea psihică și fizică a personalității, aceștia sînt menținuți (și în acest moment) în stilul reproductiv și retrospectiv, fără personalitate [6].

4. Lucrarea practică are virtuți operaționale, productiv-creatoare. Alături de învățarea unei meserii, lucrul efectuat de elev la practica în producție trebuie să-i aducă neapărat și împliniri morale și sociale, să-i formeze o concepție despre muncă și viață. „Activitatea productivă are un conținut ce depășește simplul antrenament de muncă, ea primind prin școală un sens superior, un înțeles elaborat de întreaga noastră societate și încărcat cu atributele unei adevărate concepții de viață" [7].

Socotim că tinerii pot și trebuie să învețe „pe viu", în procesul de elaborare a documentației tehnice și a executării părții practice, modalitățile și căile de valorificare a resurselor de materiale și materii prime și de economisire de energie și combustibil, de creștere a productivității muncii. În procesul de executare a lucrării tinerii trebuie să fie conduși spre a înțelege problemele de economie politică concretă, modul și nivelul în care se întîlnesc în lucrarea practică cunoștințele tehnice, din disciplinele fundamentale și cele din domeniul social-politic. Cunoștințele tehnice vor căpăta valoare în mintea elevilor numai atunci cînd vor simți, în procesul muncii, nevoia acestora, cînd fără ele nu vor putea merge mai departe în fazele tehnologiei de lucru.

5. Lucrarea practică încorporează cunoștințe de tehnologie și de cultură generală și, fără îndoială, abilități și deprinderi specifice meseriei și deci poate deveni un autentic atestat al nivelului pregătirii tînărului, dar și prognoză pentru viitoarea lui așezare profesională. Este extrem de util ca maistrul instructor să întrevadă evoluția absolventului în producție ca și gradul de mobilitate în condițiile policalificării. Or, elaborarea documentației și executarea unor operații din tehnologia produsului proiectat reprezintă cadrul cel mai adecvat de cunoaștere a capacităților aplicative, a disponibilităților cu deosebire pe plan tehnic ale tînărului, viitor absolvent.

Iată cum activitatea practică cere prezența inginerului tehnolog, iar pînă atunci a unui maistru instructor foarte bun psihopedagog. Caracterizarea sintetică, în optica celor menționate mai sus, ar deveni un instrument operant pentru maistrul din producție, pentru cadrele inginerești care conduc stagiul de producție pentru calificarea absolvenților de liceu industrial.

6. Lucrarea practică poate deveni și mijloc pentru inițierea elevilor în problemele complexe ale cercetării și creației tehnice, în buna exploatare, întreținere și reparare a utilajelor, mașinilor și instalațiilor, în organizarea pe temeiuri științifice a producției și a muncii. Cînd un tînăr este pus în situația ca lucrarea sa practică să constea din repararea unor mașini sau aparate (din fabrică, dar mai ales din liceu), reglarea unor parametri funcționali de la unele aparate, mașini sau utilaje sau să efectueze lucrări de determinare în laborator, îi oferim de

---

[5] A. VASILESCU, *Cum înțelegem practica comasată, cum utilizăm eficient timpul destinat ei?* în „Revista de pedagogie", nr. 12/1980, p. 3.

[6] DIDINA BĂRBULESCU, PAULA STOLERU-CONSTANTINESCU, *Funcțiile lucrării de diplomă în lumina orientării și exigențelor actuale ale învățămîntului*, în „Revista de pedagogie", nr. 11/1980, p. 33.

[7] M. RĂDOI, *Problematica învățămîntului în noul an școlar*, în „Era socialistă", nr. 18/1980, p. 10.

fapt această posibilitate reală și de mare însemnătate practică pentru profesia sa viitoare. Regăsim aici, la lucrarea practică, unitatea dintre învățămînt, cercetare și producție.

7. Pregătirea și executarea lucrării practice este o etapă de înnoire, împrospătare și de aprofundare a unor cunoștințe și deprinderi practice din domeniul meseriei. Căutările, soluțiile tehnice propuse și apoi adoptate, lucrul efectiv cu componentele dispozitivului sau obiectului ,de la debitarea materialului și pînă la punerea în funcție, sînt etape în formarea viitorului muncitor, etape de confruntare reală cu problemele complexe și concrete ale producerii bunurilor materiale.

Aceste etape presupun noi informații din cărțile de tehnologie sau din lucrările disciplinelor fundamentale, cunoștințele însușite anterior sau aprofundarea lor pentru realizarea corectă și completă a lucrării practice. Așadar, executarea reală și cu grad de complexitate adecvat a lucrării practice angajează cunoștințe și capacități aplicative în etape, constituind „o serie de operații succesive, finalizate, condiționate între ele" [8].

Examenul de bacalaureat este un moment de referință, educativ și evaluativ, „în formarea acestor punți de aur" [9] între generații, în procesul complex al pregătirii tineretului pentru muncă și viață, activitate didactică de tip bilanț ale cărei funcții formative pot și trebuie multiplicate și amplificate.

Un învățămînt cu un puternic caracter practic-aplicativ trebuie să cuprindă și în momentele evaluative fundamentale probe cu un pronunțat caracter practic, respectiv lucrarea de diplomă. Spre a conferi examenului de bacalaureat acest caracter practic-util, cu deosebire în etapele pregătitoare, organizarea și desfășurarea acestui moment reclamă unele îmbunătățiri.

Într-o sinteză ordonatoare putem enumera soluțiile posibile și necesare pentru ca examenul de bacalaureat să dobîndească și să-și amplifice funcțiile socialformative :

- *conducerea examenului de bacalaureat să cadă în răspunderea cadrelor didactice universitare sau din învățămîntul liceal cu titlul de doctor în știință, ajutate de profesori cu gradul 1, în calitate de vicepreședinți ;*
- *în programele de tehnologie să se prevadă un număr de cca 10—12 ore în care cadre tehnice competente, ingineri cu experiență în producție să explice elevilor etapele realizării lucrării de diplomă, începînd cu alegerea temei și terminînd cu modul de susținere a lucrării în fața comisiei examenului de bacalaureat ;*
- *răspunderea realizării de calitate a lucrării practice să revină inginerului tehnolog, profesorului de desen tehnic și maistrului instructor, iar operațiile să fie executate în atelierul școlii sau în uzină în timpul destinat instruirii practice ;*
- *lucrările practice propuse și executate să aibă o destinație precisă în uzină, în școală sau în uz casnic, deci un beneficiar cert. Fiecare promoție de absolvenți lucrează cu o mare cantitate de materii prime și materiale, unele chiar din import și consumă importante surse de combustibil și de energie. La nivelul actual de pregătire teoretică și practică, al ponderii culturii tehnice și practicii în producție și avînd în vedere cerințele utilizării eficiente a tuturor resurselor de materiale, tinerii trebuie să execute lucrări cu valoare economică-socială și cultural-științifică. Examenul de bacalaureat, prin lucrarea practică, va putea prelua comenzi sociale și le va onora potrivit cu noul statut al școlii în societatea noastră socialistă ;*
- *Comisia examenului de bacalaureat să verifice și să evalueze autenticitatea documentației tehnico-economice și executării lucrării practice prin efort propriu. Este de preferat o lucrare practică mai simplă și executată de absolvent în locul unei lucrări complexe, dar la care tînărul nu a lucrat nimic sau numai anumite operații. Asemenea cerințe și exigențe vor determina răspundere, calitate și eficiență în instruirea practică pentru producție a tineretului ;*
- *Lucrarea practică de la învățămîntul seral este inoportună din cel puțin două motive :*

a) *elevii de la învățămîntul seral, prin planul de învățămînt, nu au nici o oră de instruire practică ;*

b) *majoritatea elevilor sînt calificați (au absolvit o școală profesională) și au susținut asemenea probă practică la examenul de calificare.*

AR FI MAI UTIL ca în locul lucrării practice de la această formă de învățămînt să se introducă o probă orală la alegere între chimie, biologie, socialism sau istorie.

La actuala așezare a examenului de bacalaureat să se includă la învățămîntul de zi și o probă orală la alegere : filozofie, sau istorie (eventual chimie sau biologie), pentru a multiplica punțile de integrare cu producția, cu viața, cu activitatea social-politică.

Sînt propuneri de soluții izvorîte din realitatea complexă a procesului pregătirii forței de muncă, a formării tineretului în cultul muncii demne, competente și cu vocații creative.

---

[8] P. APOSTOL, *Educația și pedagogia în perspectivă operațională*, Editura didactică și pedagogică, 1969, p. 33.

[9] P. BEJENARU, *Meditația critică și prospectivă în munca educatorului*, în „A fi educator", vol. editat de „Revista de pedagogie", 1978, București, p. 156.

INTEGRAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI CU CERCETAREA ȘI PRODUCȚIA ÎN AGRICULTURĂ

Dr. ing. T. GROZA,
directorul Liceului agroindustrial
Curtea de Argeș

La disciplinele de specialitate trebuie să se utilizeze cu precădere material natural, machete, sau mulaje care să reprezinte obiectul muncii cu care tînărul va lua contact mai tîrziu. În specificul agricol, materialul natural îl constituie plantele ca atare, semințele, fructele, păsările împăiate sau diferite organe conservate.

Folosirea diapozitivelor, a diafilmelor și filmelor este un mijloc bun de prezentare, cunoaștere și intuire, care oferă avantajul de a putea expune figuri și detalii mai multe. Experiența a arătat însă că, pe această cale, capacitatea elevilor de a reține și fixa scade, pentru că timpul de expunere este scurt. Un asemenea mijloc poate fi propriu prezentării de referate și comunicări științifice la nivel superior învățămîntului liceal. În liceul din Curtea de Argeș, cu profilele horticol și zootehnic, se folosesc toate mijloacele enumerate și cu precădere : fructe, mulaje de fructe, plante herborizate, profile de sol, mulaje de păsări și animale, organe conservate etc.

Aplicații practice în laborator

Făcînd analize și determinări în laborator, elevul vede reacțiile și învață să disece și măsoare influența mediului asupra materiei vii, asupra cantității și calității producției. Pentru a spori eficiența și a da pregătirii un caracter de cercetare și producție, socotim oportun ca, la disciplinele fundamentale și de specialitate, laboratoarele să fie funcționale, cu plan economic. În școlile agricole un asemenea caracter îl pot avea laboratoarele de chimie, agrochimie, fizică, protecția plantelor, patologia animală, atelierul pentru mecanizarea agriculturii ș.a. Activitatea acestora trebuie să se încadreze în nevoile pe care le reclamă producția din zonă.

Demonstrațiile în cîmp

Demonstrațiile facilitează cunoașterea concretă „pe viu", a obiectului în care se pregătesc elevii. Ca exemplu se poate lua analiza morfologică a unor plante sau părți de plante și animale din specii, soiuri, rase, tipuri diferite și modificările care au loc în urma unor intervenții agrotehnice în alimentație sau îngrijiri. Punînd elevul să discearnă aceste modificări și explicîndu-i cauzele care le-au determinat îi dezvoltăm capacitatea de a sesiza și întui precum și curiozitatea ca personal să provoace influențe modificatoare ale organismelor, în sensul dorit de om. În acest fel se face un început de cercetare, atribut al muncii din agricultura modernă.

Aplicațiile practice pe loturile școlare

Specificul învățămîntului agricol impune aplicații pentru introducerea practicii propriu-zise, în care elevii să lucreze efectiv sub îndrumarea cadrelor didactice. Loturile școlare și micile crescătorii de păsări și animale sînt primul loc pentru asemenea activități. În acest scop, școlile trebuie să aibă loturi cu culturi specifice disciplinelor de profil și colecții zootehnice cît mai diversificate.

Pentru pregătirea horticultorilor, loturile vor cuprinde plante pomicole, viticole, legumicole, floricole, cu specii și soiuri de perspectivă pentru zona în care se află școala. Pentru zootehniști și veterinari se vor crește păsări, porcine, ovine, bovine și cabaline etc. din rasele de mare randament. O formă similară pentru cunoașterea florei este înființarea pe lîngă fiecare școală agricolă a unor grădini botanice care să cuprindă în mod grupat cît mai multe specii care cresc spontan sau se pot adapta condițiilor locale de sol și climă. Grădina botanică de la Liceul din Curtea de Argeș cuprinde peste 300 specii, forme și tipuri de plante așezate taxonomic. Aplicațiile practice făcute pe loturile didactice, în colecțiile de animale, păsări și în grădina botanică a școlii au constituit un mijloc deosebit de eficace pentru cunoașterea plantelor, animalelor,

păsărilor etc. din punct de vedere anatomo-morfologic și biologic.

Practica în unități de producție agricolă

Pentru a lega învățămîntul de producție și școlile agricole au fost trecute sub patronajul unor unități economice cu profil identic sau asemănător.

Întrucît producția agricolă se specializează pînă la nivel de sortiment — pe întreaga unitate (I.A.S., C.A.P.) sau pe subunități (ferme, sectoare), la instruirea practică în această formă nu se pot respecta planurile și programele de învățămînt, iar elevii nu pot cunoaște decît un număr restrîns de plante și animale. Pentru exemplificare se poate lua încadrarea școlii de la Curtea de Argeș în I.A.S. Curtea de Argeș ,profilat în producția de mere, prune și creșterea oilor și vacilor. În această structură elevii horticultori nu puteau cunoaște decît întreținerea plantațiilor făcute cu aceste două specii într-un anumit sistem, iar cei zootehniști creșterea oilor și a vacilor. Această neconcordanță a împietat pregătirea elevilor la nivelul cerințelor de modernizare a agriculturii, care, după cum se știe, reclamă cunoștințe politehnice fundamentale și aptitudini, pentru a putea interveni competent în dirijarea producției.

Instruirea practică în ferme proprii didactice-experimentale și de producție

Pentru a trece la o formă superioară de integrare a învățămîntului cu cercetarea și producția, Ministerul Agriculturii și Industriei Alimentare a transferat Liceul agroindustrial Curtea de Argeș în subordinea Trustului de cercetare și producție pomicolă Pitești-Mărăcineni, pentru a fi dotat cu fermă proprie. Dat fiind faptul că o asemenea formă de integrare se încearcă numai la unitatea din Curtea de Argeș, vom prezenta concepția pe care am fundamentat organizarea bazei materiale, instruirea practică, activitatea de cercetare, realizarea planului de producție și unele gînduri de popularizare a rezultatelor obținute pentru producția din zonă. La baza integrării a stat opinia că : „facultățile și liceele trebuie să-și organizeze stațiuni și respectiv ferme de cercetare și producție în care să lucreze și să se pregătească elevii și studenții" [1]. Din această idee rezultă că în activitatea didactică accentul trebuie să cadă pe „formarea aptitudinilor practice la elevi și studenți" [2].

În contextul arătat școala a fost dotată cu 145 ha teren aflat în vecinătatea orașului, în 3 grupuri : la Noapteș 57 ha., Valea Iașului 30 ha. și Ciofrîngeni 58 ha. Noile plantații și culturi de pe aceste suprafețe se vor realiza și întreține numai cu elevii sub supravegherea cadrelor didactice. Ca mod de folosință, la Noapteș, grupul cel mai apropiat, s-a prevăzut în principal amplasarea plantațiilor și culturilor didactice-experimentale în profil horticol și de bază furajeră.

În pomicultură s-a stabilit înființarea unei pepiniere cu sectoarele aferente, în care să se producă anual 50—60 mii pomi altoiți ; plantații de măr și păr în toate sistemele de cultură ; plantații de prun, vișin, cireș și nuc în sistem intensiv ; plantații de arbuști fructiferi (căpșun, coacăz, agriș, zmeur, mur, afin, cătină albă, soc, trandafir pentru dulceață, corn etc.). Pentru îmbogățirea sortimentului de portaltoi s-a prevăzut înființarea unei marcotiere în care să se selecționeze noi tipuri de dusen, paradis, gutui și clone de cireș, vișin etc. pentru zonele reci. Pentru început urmărim o clonă de gutui (Gutui F) ca portaltoi pentru părul pitic, cultivat în zona premontană. În același scop, al diversificării sortimentului, s-a prevăzut organizarea de culturi comparative cu soiuri de măr, păr, prun, cireș, vișin, nuc și arbuști fructiferi.

Dintre plantațiile de **arbuști fructiferi**, în primăvara 1979 s-au înființat culturi comparative și de concurs cu cîte 5—10 soiuri de perspectivă din speciile : coacăz, afin, zmeur, mur, agriș, cătină albă etc. La **pomi**, plantările au început în toamna 1979 și primăvara 1980, cu 10 ha. măr în sistem intensiv, 1 ha cu aceeași specie în sistem obișnuit și 1 ha în sistem superintensiv, introducînd soiuri de perspectivă și folosind material săditor din țară și din import.

În viticultură, dat fiind faptul că la Curtea de Argeș condițiile de climă nu sînt proprii pentru cultura viței de vie, iar disciplina este de bază în horticultură, am prevăzut totuși înființarea a 0,5 ha cu soiuri timpurii : Chasselas doré, Oporto, Muscat Ottonel, Fetească regală și noi hibrizi direct producători, cu valoare recunoscută. La soiurile arătate elevii vor putea aprecia rezistența la ger și productivitatea în condițiile de la Curtea de Argeș.

În legumicultură, integrarea cunoștințelor căpătate la curs cu cercetarea și mai ales cu producția este un obiectiv de mare actualitate și importanță pentru culturile mari și cele făcute în grădinile familiale.

La ferma școlii se va construi o seră pe 0,5 ha pentru culturi forțate de legume, flori și eventuale lucrări de ameliorare a pomilor și arbuștilor fructiferi. În același scop s-au prevăzut 0,5 ha solarii — obiectiv realizat în primăvara 1979 și dublat în 1980, an în care s-au cultivat în principal tomate. În cîmp deschis, se cultivă solano-fructoase, rădăcinoase, cucurbitacee, vărzoase și verdețuri pe 7—8 ha. Catedra de legumicultură și sectorul eco-

[1] MARIAN TEODOR, *Un învățămînt agroindustrial modern, strîns legat de cerințele producției agricole*, „Revista învățămîntului liceal și tehnic-profesional" nr. 3, 1978, p. 1—2, 40.

[2] * * * *Învățămînt, cercetare, producție*, Edit. Didactică și pedagogică, București, 1980, p. 7.

nomic al școlii și-au luat ca temă de cercetare stabilirea eficienței economice a culturii unor specii de legume în sistemele arătate.

În floricultură și dendrologie, prin proiectul de organizare ne-am propus înființarea unor colecții de flori, arbori și arbuști ornamentali, în scop didactic și pentru înmulțire. Materialul săditor din specii mai rare va fi asigurat de Laboratorul de profil din cadrul Institutului de cercetări pentru pomicultură, iar materialul obținut va fi difuzat pentru spațiile verzi din oraș și împrejurimi. Acțiunea de înmulțire a început din primăvara 1980, cînd elevii au pus la înrădăcinat butași din 6 specii de arbuști.

În cultura mare, s-au introdus specii agro-alimentare și de bază furajeră pentru cantină și hrana animalelor. Participînd efectiv la pregătirea terenului, însămînțare, întreținere și recoltare, elevii vor învăța tehnologia culturilor chiar dacă planul de învățămînt nu cuprinde disciplina de fitotehnie. Dintre speciile cu pondere, menționăm : cartoful, fasolea, sfecla, porumbul, orzul, ovăzul, borceagul ș.a., iar în asolament se vor introduce și plante perene ca : trifoi, lucernă, ghizdei, în scop ameliorativ și pentru baza furajeră. Urmărind îmbunătățirea sortimentului de porumb, din primăvara 1979 se cercetează comportarea unor hibrizi timpurii și extratimpurii, în colaborare cu Stațiunea de cercetări agricole Suceava.

Unele opinii și propuneri privind o mai bună organizare a fermelor, pentru integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția

Ca o cerință majoră pentru realizarea dezideratului de integrare, ferma didactică experimentală trebuie să aibă un sortiment cît mai diversificat de plante, specii, soiuri și sisteme de cultură, la nivelul programelor de învățămînt. Mărimea fermei trebuie stabilită în funcție de profilul școlii, numărul de elevi, gradul de dispersare, de intensivizare a producției, posibilitățile de mecanizare a lucrărilor etc.

Dat fiind faptul că profesorii sînt încadrați numai la norma didactică și au regim aparte de concedii, stagii și alte activități extrașcolare, care nu le permite să participe și răspundă efectiv de realizarea planului, în schema fermei se vor nominaliza posturi de tehnicieni cu responsabilitate materială, ținînd seamă de criteriile arătate mai înainte. În același timp se vor prevedea mecanizatorii, îngrijitorii de animale, paznicii și alți muncitori permanenți necesari lucrărilor și securității producției. Evidența cheltuielilor și a realizării producției se va ține analitic de tehnicienii responsabili la fiecare trup, iar sintetic la sectorul de contabilitate a școlii. În organizarea producției, muncii și responsabilităților, conducerea școlii va consulta întreg colectivul didactic și îndeosebi cadrele de la disciplina „Organizarea I.A.S." [3].

Mai socotim necesar ca, pentru buna funcționare și integrarea organică a muncii de pregătire cu activitatea de cercetare și producție în fermă, să se țină seamă de următoarele :

1. Cadrele didactice de specialitate și de la disciplinele fundamentale să aibă teme de cercetare izvorîte din nevoia propășirii agriculturii. Planul tematic al unității să fie oficializat ca sarcină de serviciu și inclus, fie în planul celor mai apropiate unități de cercetare, fie în cel al unităților de învățămînt superior, fie centralizat la nivelul Institutelor de profil, ASAS, MAIA sau MEI. Baza materială de cercetare să fie asigurată de forul tutelar, iar rezultatele, contractate cu unități de producție. În spiritul integrării, elevii vor participa efectiv la culegerea datelor experimentale și notarea observațiilor, care parțial se vor folosi la întocmirea lucrărilor de bacalaureat. La Liceul din Curtea de Argeș, în ultimii doi ani circa 30% din lucrări la profilul horticultură au fost din experiențele organizate în ferma proprie.

2. Planurile anuale de producție să fie reale, ținînd seamă de particularitățile muncii de instruire și formare a elevilor, care nu rareori presupune și pierderi, pînă cînd aceștia învață să lucreze corect.

3. Un principiu care de multe ori scapă din atenția celor care organizează practica, sau îl ignoră în mod deliberat este rotirea elevilor prin toate lucrările de cercetare și producție care se fac în fermă. Asemenea situații trebuie evitate, pentru a putea realiza formarea complexă și multilaterală a lucrătorilor pentru agricultură.

4. Pentru a generaliza rezultatele bune ale cercetării, periodic sau anual să se organizeze sesiuni științifice cu participarea cadrelor tehnice din producție. Integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, prin ferme proprii organizate în acest triplu scop, constituie, credem noi, cea mai bună măsură în pregătirea practică a elevilor și de afirmare a cadrelor didactice și școlilor în progresul agriculturii.

---

[3] BĂLAȘA, EUGENIA, *Conducerea științifică a practicii productive, factor important al legării învățămîntului cu cercetarea și producție*, „Revista învățămîntului liceal și tehnic profesional", nr. 1, 1980, pp. 27—28.

PARTICULARITĂȚI ALE ORIENTĂRII ȘCOLARE ȘI PROFESIONALE ÎN LICEELE INDUSTRIALE

Prof. dr. GHEORGHE FLEANCU
Liceul industrial nr. 13 — București

Acțiunea de orientare școlară și profesională — concepută în perspectiva obiectivului fundamental al noului nostru plan cincinal cu privire la „continuarea, pe o treaptă superioară, a înfăptuirii Programului partidului, creșterea în ritm susținut a economiei naționale, afirmarea cu putere a revoluției tehnico-științifice în toate domeniile, trecerea la o nouă calitate a întregii activități economico-sociale“ [1] — dobîndește o însemnătate deosebită. În acest context, liceelor industriale, în care se pregătesc noi contingente de tineri muncitori pentru diferite domenii de activitate, le revin sarcini specifice. Pornind de la ipoteza că intrarea în liceul industrial nu încheie acțiunea de orientare școlară și profesională, că aceasta continuă, dobîndind particularități specifice, dorim să punem în evidență cîteva caracteristici ale procesului respectiv, a căror considerare se impune cu necesitate în elaborarea strategiilor educaționale ce se adoptă.

I. CARACTERUL VARIAT AL REPREZENTĂRILOR ce stau la baza **opțiunilor pentru liceul industrial respectiv și necesitatea clarității acestora** sînt elemente absolut necesare în vederea stabilirii unor măsuri adecvate pe linia orientării școlare și profesionale a elevilor. Cu ajutorul unei anchete efectuate pe bază de chestionar pe un lot de 210 elevi din liceu, am constatat că la admiterea în treapta I elevii se prezentau diferit din punctul de vedere al orientării lor școlare și profesionale. Astfel, am înregistrat :

a) Elevi cu reprezentări clare despre domeniul de activitate al telecomunicațiilor, despre profesiunea de electronist de telecomunicații și perspectivele ei (16%). Aceștia beneficiaseră în școlile generale absolvite de îndrumări corespunzătoare, de prezentarea liceului, de unele explicații date de specialiști, de rude sau de cunoscuți, de vizitarea unor unități moderne din domeniul respectiv.

b) Elevi cu reprezentări parțiale, difuze sau confuze despre activitatea în telecomunicații (19%). Aceștia știau, în linii mari, ce pregătire oferă liceul, dar cunoștințele lor trunchiate îi făceau fie să reducă domeniul la telefonie, la televiziune, sau la „munca la poștă“, fie să-și reprezinte numai partea frumoasă, „curată și ușoară“ a meseriei.

c) Elevi care posedă doar vagi informații despre profilul liceului (65%), în care ajunseseră „într-un anumit context“, „în ultimul moment“, „din întîmplare“, „fiind mai aproape de domiciliu“, sau pentru care optaseră sub influența familiei, unor prieteni, unor filme și cărți etc.

Această varietate de reprezentări, pe lîngă faptul că oglindește o inegală muncă de orientare școlară și profesională în cursul școlii generale, determină și ritmuri inegale, diferite în procesul de adaptare la profilul liceului de telecomunicații, fapt generator de succes sau insucces școlar și profesional. De aceea, cunoașterea acestei situații considerăm că prezintă o premisă necesară în continuarea operei de orientare profesională a elevilor din liceu.

II. DIFERENȚIEREA ȘI INDIVIDUALIZAREA acțiunii de orientare școlară și profesională a elevilor din liceu se impun, în această situație, cu deosebită necesitate.

1. Nivelul diferit al reprezentărilor elevilor despre domeniul de muncă și profesia vizată, unele particularități psihoindividuale și de vîrstă au impus, desigur, o strategie educațională flexibilă, adecvată diverselor situații înregistrate din partea cadrelor didactice din liceul nostru.

a) Astfel, grupul elevilor cu reprezentări clare este cuprins într-o **acțiune de întărire** a imaginilor pe care le posedă despre școală și profesie, prin lărgirea și consolidarea cunoștințelor și deprinderilor. În acest sens, prin procesul de învățămînt, ca și prin activități extrașcolare se asigură cunoștințele necesare privind dez-

[1] NICOLAE CEAUȘESCU, *Raport la cel de-al XII-lea Congres al P.C.R.*, București, Editura politică, 1979, p. 24.

voltarea telecomunicațiilor în țara noastră. Referirile la progresele realizate în acest domeniu în cincinalul 1976—1980 [2] privind, de exemplu, extinderea telefoniei automate interurbane — care cuprinde în prezent 180 localități —, a rețelei mijloacelor de radiocomunicații, precum și la faptul că în 1981 volumul activității de poștă și telecomunicații urmează să crească cu peste 4% față de anul precedent, introduc precizări utile asupra importanței, ponderii și perspectivelor telecomunicațiilor, ca ramură însemnată a economiei naționale. De asemenea, unele exemple privind realizările din 1980 — punerea în funcțiune a 5 stații de radiodifuziune, 3 stații de televiziune, 8 linii de radiorelee și 13 translatoare de televiziune, care asigură o mai bună recepție a programelor RTV, precum și darea în exploatare a unei noi stații sol la Cheia pentru radiotelecomunicații prin satelitul geospațial situat în zona Oceanului Indian ș.a. — întăresc cunoștințele elevilor, le întregesc cu noi elemente.

În același timp, prin conținutul învățămîntului se asigură, după cum se știe, cunoștințele necesare privind dezvoltarea industriei electrotehnice, performanțele mașinilor și aparatelor electrice aferente, normele de protecția muncii. Prin prezentare, probe și exerciții făcute la mașini, aparate și instalații din laboratoare, cabinete și ateliere se formează și se consolidează în timp deprinderile de muncă, operațiile de instalare, întreținere și verificare a echipamentului de telecomunicații. Iar prin diversificarea reperelor executate în cadrul instruirii practice se asigură pregătirea prealabilă necesară încadrării în producție.

b) Grupul elevilor cu reprezentări parțiale, difuze sau confuze a fost cuprins într-o **acțiune corectivă intensivă,** pentru a recupera golurile sau a optimiza imaginile eronate și a se alătura, în acest fel, primului grup în procesul de orientare școlară și profesională. Un deosebit accent se pune în munca educativă desfășurată cu acești elevi pe lămurirea, pe înțelegerea exactă a electronicii, a componentelor și funcțiilor sale de bază, pe preocupările de modernizare a domeniului respectiv și a profesiunii de electronist de telecomunicații. Prin apelul la cataloagele întreprinderilor producătoare, prin inițierea în lucrări experimentale prevăzute în „Laboratorul de electronică" și cu ajutorul „Trusei pentru experiențe de electronică" se contribuie concomitent la clarificarea noțiunilor referitoare la domeniul electrotehnic și meseria de electronist, cu multele lor aplicații.

[2] M. RADIAN, *Transporturile și telecomunicațiile în continuă dezvoltare și modernizare,* în „România liberă" din 8—9 ianuarie 1981. (Convorbire cu tovarășul *Vasile Bulucea,* ministrul transporturilor și telecomunicațiilor).

c) Grupul elevilor care posedă vagi informații, ajunși în liceu în condițiile menționate, a fost inclus într-o **acțiune frontală de prezentare** a domeniului, solicitat din ce în ce mai mult de către activitatea economico-socială. Astfel, elevilor li s-a arătat că, urmare a creșterii bunăstării populației și dorinței sale de informare, în anul 1980 s-a înregistrat cifra record de 7,8 milioane abonamente la o apariție, aproape 45% din ele fiind din mediul rural. De asemenea, li s-a prezentat faptul că în cincinalul 1976—1980, numărul abonamentelor telefonice s-a dublat (856.673 la sfîrșitul anului 1975, peste 1.615.000 la sfîrșitul anului 1980), telefonia pătrunzînd apreciabil și în mediul rural [3].

Pe baza unor asemenea exemple se subliniază concluzia că ultimul cincinal a însemnat pentru telecomunicații o perioadă de puternică dezvoltare și modernizare a bazei materiale și tehnice, revoluția științifică și tehnică manifestîndu-se puternic și în acest sector al economiei naționale, prin introducerea pe scară largă a tehnicii și tehnologiilor moderne în toate sectoarele de telecomunicații. Concomitent, în strînsă legătură cu dezvoltarea și perspectivele domeniului, se realizează și prezentarea profesiunii de electronist de telecomunicații. În acest fel se recuperează îndrumarea care ar fi fost necesar să se realizeze în cursul școlii generale și se întreprinde un larg program de inițiere în problematica domeniului respectiv.

Aducerea la același nivel de cunoaștere și înțelegere a viitoarei lor meserii din partea tuturor elevilor din cele trei grupe, integrarea acestora, în ultimă instanță, într-un proces unic de îndrumare trebuie să se încheie, în linii mari, în treapta I a liceului. Ulterior, după părerea noastră, survin alte priorități și nu putem prelungi incertitudinile opționale pînă la absolvirea liceului industrial.

2. Concomitent cu diferențierea muncii de orientare școlară și profesională este indicată și întreprinderea unei **acțiuni de individualizare** a acestui proces, în funcție de posibilitățile economiei, precum și ale diferiților elevi.

a) Astfel, în vederea dirijării interesului elevilor spre anumite specialități — electronist de telecomunicații, operator sunet și imagine pentru radio și TV, electromecanic rețele de telecomunicații (în școala profesională) — se inițiază un demers special de orientare. Apropierea de problematica radio și TV se realizează, de exemplu, atît prin programe de studiu, cît și prin discuții de specialitate, prin vizite documentare, întîlniri cu specialiști, experiențe demonstrative etc. Solicitarea însușirilor auditive și vizuale în

[3] M. RADIAN, *Op. cit.*

aceste direcții, alături de aptitudinile tehnice necesare, presupune, în același timp, depistarea elevilor dotați complex și selecționarea lor corespunzătoare.

b) Totodată, pentru diferiți elevi care prezintă dificultăți în orientare, oscilează, sînt încă nehotărîți asupra profesiei, manifestă alte aptitudini și interese etc. se realizează **programe individuale** de orientare școlară și profesională. Aceștia sînt sprijiniți personal, sînt convinși să-și stabilizeze opțiunile pe baza unor demonstrații concrete privind importanța și eficiența meseriei, sînt reorientați, dacă este cazul, spre școli mai potrivite cu aptitudinile lor. Uneori, acești elevi sînt „uitați" sau înglobați în celelalte grupe, fapt care influențează negativ asupra convingerii și deciderii lor hotărîte pentru profesie.

III. PREGĂTIREA PENTRU INTEGRARE ȘI INTEGRAREA PROPRIU-ZISĂ ÎN PRODUCȚIE reprezintă, de fapt, perioada cea mai activă din viața tînărului și ea exprimă în mare măsură eficiența muncii de orientare școlară și profesională. Se constată însă că și în aceste etape este necesară îndrumarea competentă de către adulți, de către cadre didactice, continuarea muncii lor în condiții specifice.

a) În timpul **stagiului de practică**, de exemplu, efectuat în treapta a II-a, elevii sînt angajați în efectuarea unor lucrări de echipamente pentru centralele telefonice, telegrafice, rețele linii. În această perioadă, unii reușesc mai bine să facă față cerințelor ; alții, care n-au acordat atenția cuvenită practicii, au greutăți în aplicarea noțiunilor teoretice la lucrările propriu-zise ce le-au fost încredințate, sînt mai neîndemînatici, se descurajează, execută lucrările defectuos. Aici se procedează de la caz la caz, instructajele generale fiind împletite cu asistența suplimentară, cu studiul de aprofundare, cu exercițiile de întărire etc. Rolul orientării școlare și profesionale este acum de a menține și amplifica dorința, interesul și efortul de asimilare a profesiei, de a preveni orice abandon, orice tentativă de trecere superficială prin stagiul de practică efectuată în treapta a II-a.

b) **Încadrarea în producție**, chiar dacă se petrece dincolo de perimetrul de acțiune al liceului, interesează în cea mai mare măsură unitatea noastră școlară. Analizele efectuate atestă faptul că cea mai mare parte a absolvenților s-au prezentat la locurile de muncă repartizate și s-au integrat relativ repede în producție, fiind obișnuiți încă din școală cu ordinea și disciplina, cu responsabilitatea în muncă. A rezultat însă că unii absolvenți, repartizați, de pildă, la secția cabluri-montaj, datorită condițiilor specifice mai grele de muncă, au cerut schimbarea locului de muncă. A mai reieșit că fetele se acomodează mai bine ca reglori în CTA. Totodată, se remarcă și faptul că un număr apreciabil de absolvenți se îndreaptă spre facultăți de profil, școli militare etc. Important este ca după absolvirea liceului să se țină o permanentă legătură cu tinerii, pentru sprijinirea lor în etapa de adaptare la producție, de abordare a învățămîntului superior. În cazul că, din diferite motive, abia spre sfîrșitul liceului, unii tineri descoperă că au alte vocații, cadrele didactice au datoria să reexamineze situațiile respective și să procedeze la reorientarea acestora. Se înțelege că sînt și cazuri — foarte puține, dar sînt — în care, chiar în această etapă, unii tineri cred că s-ar realiza mai bine în domenii mai atrăgătoare (teatru, film, muzică ușoară etc.). Și situațiile de acest gen se impun a fi analizate în vederea adoptării unor măsuri în consecință.

PARTICULARITĂȚILE PROCESULUI DE ORIENTARE ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ într-un liceu industrial nu pot fi discutate pe larg în acest cadru. Din cele arătate de noi rezultă că : în liceele industriale, de profil, acțiunea de orientare școlară și profesională nu încetează, ci continuă pe tot parcursul școlarității și după absolvire, eficiența acesteia sporește în condițiile diferențierii și individualizării demersului instructiv-educativ întreprins de adulți ; în liceele industriale, orientarea școlară și profesională dobîndește noi valențe față de cea realizată în școala generală, aici tinerii fiind, la anumite niveluri, mai bine cuprinși, în practică, mai mult introduși în realizarea de echipamente, întreținere, exploatare, de reparații deranjamente, verificare și modernizări în rețea ; în liceele industriale, orientarea școlară și profesională fiind asigurată în primul rînd prin conținutul programelor de învățămînt și al practicii în specialitate. nu îngustează orizontul tinerilor, ci îl direcționează doar spre un domeniu important al contemporaneității, pe fondul unei culturi generale de bază, axată pe însușirea disciplinelor fundamentale și a disciplinelor de profil.

MODALITĂȚI DE OBIECTIVARE A EVALUĂRII RANDAMENTULUI ȘCOLAR

Prof. VASILE MOLAN, ANDREI ZANETI IONESCU
— cercetător științific I.C.P.P.

În ansamblul strategiei generale a conducerii științifice, al preocupărilor pentru creșterea eficienței îndrumării de specialitate, în cadrul procesului de instruire, evaluarea nivelului de pregătire a elevilor are un rol esențial întrucît constituie o modalitate obiectivă de punere în evidență a progresului și randamentului școlar al acestora la diferite discipline de învățămînt și reprezintă un mijloc important de reglare și autoreglare atît a activității de învățare, cît și a celei de instruire, furnizînd, totodată, informația necesară pentru adoptarea, pe baze științifice, a unor măsuri de ameliorare a acestor activități.

Studiile* elaborate pe această temă stabilesc că evaluarea se constituie ca o activitate obligatorie și permanentă prin care se asigură un control periodic sau final al eficienței conținutului și procesului urmărind, în principal, calitatea acestora. Ea se deosebește de docimologie prin finalitate. Astfel, în timp ce concluziile finale ale cercetării docimologice vizează îmbunătățirea sistemului de examinare, notare și apreciere a fiecărui elev, evaluarea oferă date pentru perfecționarea globală a procesului de învățămînt. **Se poate aprecia, deci, că** docimologia se integrează în evaluare printr-un ansamblu de măsurători și investigații, **oferind instrumente de examinare individuală a elevilor, pe cînd activitatea de evaluare folosește această examinare în scopul stabilirii funcționalității sistemului, subsistemului sau unor secvențe de instruire.**

CONDIȚIA ESENȚIALĂ A REALIZĂRII pe baze științifice a evaluării nivelului de pregătire al elevilor o constituie raportarea acesteia la obiectivele urmărite în cadrul studierii fiecărei discipline de învățămînt, stabilite de programele școlare, deoarece ele reprezintă criteriul riguros, lipsit de subiectivitate și unitar în obținerea unei eficiențe sporite a procesului instructiv-educativ.

Activitatea de evaluare oferă cadrelor didactice date concrete privind pregătirea elevilor, însușirea cunoștințelor teoretice predate, aplicarea acestora în activitățile practice, priceperile și deprinderile formate, dîndu-le posibilitatea, în acest fel, să regleze din mers procesul de predare-învățare, folosind metodele și procedeele cele mai eficiente pentru obținerea unor rezultate bune de către toți elevii.

De asemenea, prin analiza cu elevii a rezultatelor evaluării, cadrul didactic îi ajută să-și stabilească nivelul pregătirii lor în funcție de obiectivele stabilite de programe, să-și dea seama de lipsurile și cauzele care le-au generat. Acest feedback pune pe elevi în situație de autocunoaștere și autoevaluare, angajîndu-i la un efort suplimentar pentru obținerea unor noi performanțe în învățare.

Evaluarea randamentului școlar se realizează, de regulă, sub aspect progresiv și sumativ. Evaluarea progresivă (formativă) vizează evoluția elevilor pe parcursul instruirii, ori de cîte ori este nevoie, după o etapă a lecției, o lecție, un grup de lecții, după un capitol etc. Ea dă posibilitatea învățătorului și profesorului să acționeze pentru optimizarea propriei activități, să-și stabilească strategii concrete de tratare diferențiată a elevilor în vederea sprijinirii atît a celor cu ritm lent de învățare, cît și stimulării celor cu rezultate mai bune. Întrucît acest sistem de evaluare se referă la întregul colectiv de elevi, se impune **întocmirea unei evidențe a obiectivelor și cerințelor nerealizate, a cauzelor care le-au determinat pentru a acționa,** în continuare, **în funcție de acestea.** Evaluarea sumativă se referă la perioade mai mari de instruire (tri-

* Ministerul Educației și Învățămîntului, Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, *Analiza procesului de învățămînt — componente și perspective*, E.D.P., 1977.

mestre, an școlar, ciclu de învățămînt) și urmărește cunoașterea stadiului îndeplinirii obiectivelor generale ale învățării unei discipline de învățămînt, precum și posibilitatea însușirii de către elevi a prevederilor programelor.

În practica școlară, **controlul și evaluarea nivelului de pregătire al elevilor se realizează prin examinare curentă, orală sau scrisă, prin lucrări scrise trimestriale,** precum și prin **lucrări practice, în special la disciplinele experimentale,** care se reflectă într-o **apreciere concretizată în notă.** Se știe că folosirea numai a acestui sistem permite uneori manifestarea unor atitudini subiective, a indulgenței sau exigenței excesive în examinare și nu asigură o apreciere unitară a elevilor. În ultimii ani, pe linia îmbunătățirii acestui sistem, s-au folosit lucrări scrise cu subiecte unice la nivel de clase, școală și județ, pentru care s-au fixat punctaje și instrucțiuni de corectare detaliate.

REZULTATELE CERCETĂRII PEDAGOGICE și experiența valoroasă a multor cadre didactice au arătat că acest sistem de examinare nu oferă date *suficiente, fundamentate* științific pentru ridicarea nivelului de pregătire al tuturor elevilor și pentru optimizarea conținutului și procesului de învățămînt. De aceea, **se impune tot mai mult prezența în practica școlară a unor tehnici și instrumente, a căror preluare, utilizare sau elaborare, pe baza unor modele, să fie posibilă la nivelul inspectoratelor și al unităților școlare.** Aceste tehnici cu care trebuie să fie abilitat fiecare cadru didactic se referă la evaluarea randamentului școlar al elevilor prin **teste sau probe de control, elaborate pe baza unor criterii riguroase,** care să ofere date mai concludente decît unele instrumente și tehnici tradiționale de verificare și control.

Pentru ca aceste probe de control să contribuie efectiv la ridicarea nivelului de pregătire al elevilor și la perfecționarea procesului de predare-învățare este necesar ca acestea să se încadreze în anumite cerințe. Astfel, ele **trebuie să se refere la prevederile programelor școlare în legătură cu materia parcursă într-o anumită perioadă,** prevederi ce urmează să fie transpuse în obiective operaționale, înțelegînd prin acestea acțiuni observabile și măsurabile care descriu ceea ce este necesar să facă elevul după studierea lecției sau a capitolului respectiv.

De exemplu, în ciclul primar, una din cerințele programelor de limba română se referă la „citirea corectă a cuvintelor". Pentru clasa a III-a această prevedere poate fi transpusă în obiective operaționale astfel :

— citire fără literizare ;

— citire fără silabisire în cazul cuvintelor cu aglomerări de consoane ;

— citire fără omisiuni de sunete ;

— citire fără adăugiri de sunete ;

— citire fără înlocuiri de sunete ;

— citire fără repetarea sunetelor ;

— citire fără omisiuni de silabe ;

— citire fără repetarea silabelor ;

— citire fără revenire asupra cuvintelor.

Sau, la fizică, în clasa a VI-a, după parcurgerea capitolului „Electrizarea", elevii trebuie să realizeze următoarele operații :

1. să electrizeze prin frecare un corp (dintre cele din trusă) și să pună în evidență electrizarea lor cu ajutorul unor corpuri ușoare, a pendulului electric sau a electroscopului (avînd la dispoziție toate materialele necesare și fără alte indicații) ;

2. să recunoască fenomenul de electrizare, pe baza observării efectelor sale sau a unei descrieri (electrizare prin frecare, contact sau influență) ;

3. să descrie fenomenele de electrizare pe baza observării lor sau a unei reprezentări schematice, sau să le evoce cunoscînd condițiile în care se produc ;

4. să recunoască un conductor sau un izolator pe baza comportării lor electrice ;

5. să identifice semnul sarcinii cu care este încărcat un corp, pe baza interacțiunii sale cu alte corpuri încărcate cu sarcini de semn cunoscut sau a influenței sale asupra unui electroscop încărcat ;

6. să imagineze un procedeu de comparare a semnului sarcinii cu care sînt încărcate două corpuri, folosind un pendul electric sau un electroscop ;

7. să explice fenomenele de electrizare prin frecare, prin contact sau prin influență pe baza modelului separării sarcinilor de semn contrar ;

8. să explice fenomenul de descărcare electrică a unui corp, prin contact cu un conductor de dimensiuni mari sau prin contact cu un corp electrizat cu sarcini de semn contrar.

Conținutul probelor se stabilește în funcție de obiectivele instructiv-educative prevăzute de programe. care devin criterii de apreciere a rezultatelor obținute la probe. Din punct de vedere metodic, cerințele prevăzute de aceste instrumente de evaluare trebuie să fie bine înțelese de elevi, accesibile pentru a fi realizate prin muncă independentă și corespunzătoare particularităților de vîrstă ale elevilor.

În raport cu obiectivele, se elaborează itemurile probelor, adică sarcinile de lucru la care reacția solicitată din partea elevului să reprezinte comportamentul prevăzut ca obiectiv. Itemurile trebuie să solicite din partea elevilor recunoaș-

teri, reproduceri, observări, analize, comparații, clasificări, generalizări, relații, transferuri etc., care să-i determine să efectueze operații intelectuale și practice.

PENTRU A VERIFICA ÎNSUȘIREA OPERAȚIILOR cu numere naturale, în cl. a III-a la matematică, de exemplu, se pot alcătui itemuri ca :

— Efectuați și apoi faceți proba :

$350 + 408 =$
$425 - 310 =$
$70 \cdot 4 =$
$880 : 5 =$

— Calculați-l pe x :

$436 + \times = 900$
$578 - \times = 20'$

— Ce operații puteți efectua cu numărul 3 pentru a obține pe 9.

Sau, la fizică, obiectivelor definite anterior li se pot asocia următoarele itemuri :

1. Pentru obiectivul 2 :

a) Frecăm o bandă de celuloid cu o țesătură de lînă și o apropiem de bucățele mici de hîrtie. Ce se întîmplă ?

b) În acest caz spunem că banda . .

2. Pentru obiectivul 4.

Frecăm o bară de aluminiu cu o țesătură de bumbac și o apropiem apoi de bucățele mici de hîrtie. Ce se întîmplă ? Care este explicația fenomenului ?

3. Pentru obiectivul 3.

Figura reprezintă un experiment de electrizare. Descrieți fiecare etapă (vezi p. 50, figura de jos).

4. Pentru obiectivul 5.

Apropiem de aceeași bandă o vergea care a fost frecată, de asemenea, cu o țesătură. Se constată că banda este respinsă de vergea. Cu ce fel de sarcină s-a încărcat vergeaua ?

5. Pentru obiectivul 7.

Două electroscoape au acele indicatoare deviate cu același număr de diviziuni. Punînd în contact discurile lor se constată că acele ambelor electroscoape revin la zero. Cu ce fel de sarcină au fost încărcate cele două electroscoape ?

6. Pentru obiectivul 8.

Apropiem o vergea de sticlă electrizată de discul unui electroscop neutru, fără să-l atingem.

a) Ce se întîmplă . . . . . .

b) Depărtăm vergeaua de discul electroscopului. Ce se întîmplă acum ?

c) Apropiem din nou vergeaua și, în timp ce aceasta este apropiată, atingem discul electroscopului cu mîna și apoi depărtăm vergeaua. Ce se întîmplă în acest caz ?

d) Cu ce fel de sarcină a rămas încărcat electroscopul ?

Pentru a trezi interesul pentru studiu și activitate independentă, este necesar ca itemurile să fie așezate într-o anumită ordine, pornind de la cerințele cele mai ușor de realizat, apoi crescînd în dificultate pînă după jumătatea probei, iar apoi descrescînd pînă la ultima cerință.

Pentru a asigura criterii unitare de apreciere a probelor **se stabilesc punctaje pentru fiecare item, în funcție de numărul de operații** ce se cer a fi efectuate și gradul de dificultate.

După corectarea fiecărei probe se poate stabili punctajul efectiv realizat de elev, prin însumarea punctelor obținute la fiecare item. În acest moment, **o deosebită importanță o are pentru elev și profesor analiza atentă a rezultatelor obținute care trebuie să se facă atît global, cît și la nivelul fiecărui item.** Această analiză oferă informație suficientă pentru organizarea activității diferențiate, pentru optimizarea procesului de predare-învățare și chiar pentru perfecționarea conținutului.

Folosirea unor instrumente de măsurare și evaluare a randamentului școlar sporește gradul de obiectivitate în aprecierea progresului elevilor. Această tehnică presupune o **minuțioasă pregătire a cadrului didactic, atît din punct de vedere teoretic, cît și în ceea ce privește practica proiectării, redactării și administrării probelor și a interpretării corecte a rezultatelor. Datele primite cu ajutorul acestor instrumente nu înlocuiesc, ci completează pe cele obținute prin examinarea tradițională a elevilor (vezi anexele).**

Anexa 1

MATEMATICA

clasa a III-a — Probă finală

Prevederea programei	Obiective operaționale	Itemuri	Punctaj
Operații cu numere naturale :	— însușirea operațiilor de adunare și scădere cu numere naturale	Efectuați operațiile și apoi faceți proba : 350+408 425—310	4
	— însușirea operațiilor de înmulțire și împărțire cu numere naturale	Efectuați operațiile și apoi faceți proba 259 . 3 628 : 2	4

	— aplicarea operațiilor cu numere naturale	Ce operații puteți efectua cu numărul 3 pentru a obține 9 ?	2
	— cunoașterea ordinii operațiilor	Este adevărată egalitatea ? $423 \cdot 2 - 589 = 327 + 642 : 6$ de ce ?	4
Rezolvare de probleme :	— formarea deprinderilor de a aplica cunoștințele învățate în rezolvarea problemelor	O coop. agr. de prod. a cultivat 150 ha cu furaje pentru animale. De pe un ha a strîns 1000 kg. Cîte kg de furaje s-au strîns de pe întreaga suprafață ?	2
		Cîte transporturi s-au făcut cu un camion pentru însilozarea furajelor dacă încărcătura maximă a acestuia este de 7 tone ?	3
		Ce cantitate de furaje s-a transportat la urmă cu un mijloc de transport mai mic ?	1

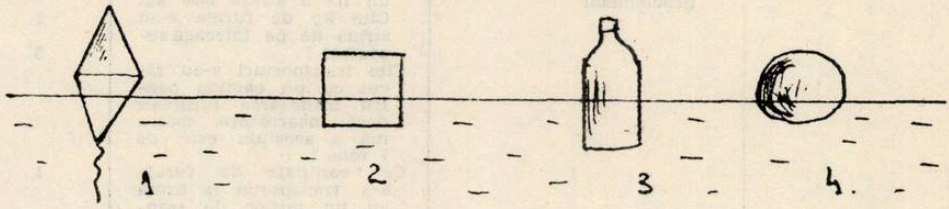
Elevilor li se dau itemurile scrise. Nota se stabilește împărțind numărul total de puncte rezultate la 2, rotunjind cînd este cazul, prin adaos.

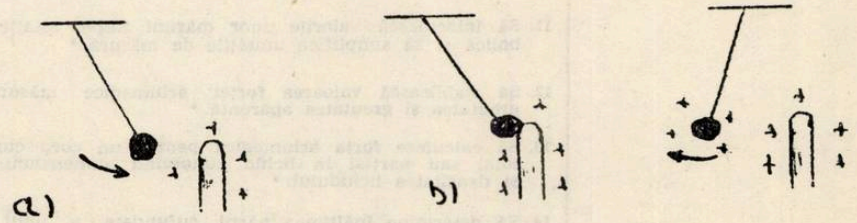
Anexa 2

Fizica : clasa a VII-a, trim. II

Cap. 2.3. Echilibrul corpului cufundat într-un fluid

PREVEDERILE PROGRAMEI	OBIECTIVELE OPERAȚIONALE
— *Conținutul conceptual* — Echilibrul unui corp solid cufundat într-un lichid. Forța arhimedică. — Legea lui Arhimede. — *Conținutul experimental* — echilibrarea greutății unui corp cu forța elastică a dinamometrului și cu forța arhimedică. — Măsurarea forței arhimedice și a greutății lichidului dislocat de corp.	În urma parcurgerii capitolului elevii trebuie să poată realiza următoarele operații : 1. Să identifice forma părții cufundate a unui corp care plutește într-un lichid. * 2. Să scrie expresia volumului părții cufundate a unui corp care plutește într-un lichid. * 3. Să scrie relația dintre masa și greutatea unui corp. * 4. Să scrie relația dintre masa, densitatea și volumul unui corp. * 5. Să enunțe legea lui Arhimede. * 6. Să scrie expresia legii lui Arhimede. * 7. Să enunțe condiția de plutire a unui corp. * 8. Să identifice cazurile particulare de plutire ca exemple ale cazului general. * 9. Să expliciteze un termen dintr-o relație simbolică. * 10. Să simplifice o relație simbolică. * 11. Să înlocuiască valorile unor mărimi într-o relație simbolică și să simplifice unitățile de măsură. * 12. Să stabilească valoarea forței arhimedice măsurîndu-i greutatea și greutatea aparentă. * 13. Să calculeze forța arhimedică pentru un corp cufundat total sau parțial în lichid cunoscînd dimensiunile sale și densitatea lichidului. * 14. Să determine înălțimea părții cufundate a unui corp care plutește la suprafața lichidului. *

ITEMURILE ASOCIATE	Punctaj
1. Pentru obiectivul 1 Într-un bazin plutesc 4 corpuri : o geamandură (1), un cub de lemn (2), o sticlă goală (3), o minge (4). Ce formă are partea cufundată în apă a fiecăruia din aceste corpuri ?	0,5
	
2. Pentru obiectivul 2. Scrie expresia volumlui unui paralelipiped de dimensiuni L, 1 și h și a unui cilindru și con de rază r și înălțime h.	0,5
3. Pentru obiectivul 3. Ce greutate are un corp cu msaa de 50 g ?	0,5
4. Pentru obiectivul 4. Calculează masa unui corp de volum V=12 cm^3 și densitate ρ = 750 kg/m^3.	0,5
5. Pentru obiectivul 5. Enunță legea lui Arhimede.	1
6. Pentru obiectivul 13. Ce valoare are forța arhimedică care acționează asupra unei bile de metal cu volumul de 5 cm^3 cufundată în apă (ρ apă = 1000 ag/m^3) ?	1
7. Pentru obiectivul 13. Cum se modifică valoarea forței arhimedice din exercițiul precedent dacă mărim densitatea apei prin dizolvarea unei cantități de sare de bucătărie ?	0,5
8. Pentru obiectivul 3 și 4, 11. Ce greutate are un paralelipiped de lemn (ρ =800 kg/m^3) de dimensiuni L=10 cm, 1=6 cm și h=5 cm. Se va lua g=10 m/s^2 ?	0,5
9. Pentru obiectivele 7 și 8. Ce relație trebuie să existe între greutatea unui vapor și forța arhimedică ce acționează asupra sa ?	1
10. Pentru obiectivul 9 și 10. Determină expresia lui x din relația următoare : a.b.c.x=b.d.h.g.	0,5
11. Pentru obiectivul 11. Determină valoarea și unitatea de măsură a următoarei expresii : $E=5\cdot10^{-4}m^3\cdot6\cdot10^{-2}m\cdot800\ kg/m^3\cdot10\ m/s^2$	0,5
12. Pentru obiectivul 13. Suspendînd un corp de un dinamometru, acesta indică 4 N. Cufundînd corpul în apă, dinamometrul indică 3N. Ce valoare are forța arhimedică ce acționează asupra corpului ?	1
13. Pentru obiectivul 13. Ce va indica dinamometrul din problema precedentă dacă scufundăm corpul numai pe jumătate ?	0,5
14. Pentru obiectivul 5. Ce greutate are apa dislocuită de corpul din problema 12 ?	1
15. Un cub de lemn (g = 800 kg/m^2) cu latura de 10 cm plutește pe apă (ρ apă = 1000 kg/m^3). Ce valoare x are partea din latura verticală a cubului cufundată în apă ?	0,5
TOTAL	10



BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

FIȘA DE EVALUARE A ACTIVITĂȚII PERSONALULUI DIDACTIC*

Dr. ANDREI NOVAK

Dezideratul noii calități inclus în documentele Congresului al XII-lea, Congresului educației și învățământului, cuvîntările secretarului general al partidului, de noul cadru legislativ și de orientările conducerii Ministerului Educației și Învățămîntului, impune o organizare științifică la toate nivelurile a activității școlare. **În acest context, procesul evaluării și autoevaluării rezultatelor în munca instructiv-educativă dobîndește o importanță deosebită.**

Pornind de la preocupările constante de evaluare existente în programul de activitate al Ministerului Educației și Învățămîntului, Institutul de cercetări pedagogice și psihologice a întreprins o cercetare referitoare la criteriile de evaluare a personalului didactic. Această cercetare este necesară, deoarece conducerea științifică a procesului de învățămînt presupune folosirea unor criterii și instrumente unitare, multilaterale și obiective de evaluare.

CA ȘI ÎN CERCETAREA REFERITOARE LA „Evaluarea unității de învățămînt" (vezi „Revista de pedagogie", nr. 1, 1981), sursele noastre de informare au fost : documentele de partid și de stat referitoare la învățămînt ; literatura de specialitate ; experiența Ministerului Educației și Învățămîntului în activitatea de îndrumare și control ; experiența și opiniile personalului didactic, ale directorilor și ale inspectorilor din județele Arad, Bistrița-Năsăud, Gorj, Ilfov, Olt, Vîlcea și în mod deosebit din județele Alba și Brașov ; observarea activităților desfășurate în școală.

Instrumentul de evaluare propus necesită o activitate evaluativă desfășurată pe o perioadă mai mare de timp și repetată la intervale relativ regulate, evitîndu-se astfel caracterul de „campanie" al acordării calificativelor finale, constituind totodată materialul faptic pe care se bazează acestea.

Fișa de evaluare cuprinde o listă de criterii (în partea stîngă) și o rubrică (în partea dreaptă) compusă din cinci casete, corespunzătoare celor cinci calificative propuse pentru aprecierea fiecărui cadru : foarte slab, insuficient, suficient, bine și foarte bine.

Calificativul **„foarte slab"** se acordă în cazul în care activitatea la care se referă criteriul a fost absentă sau s-a desfășurat în măsură foarte redusă.

Calificativul **„insuficient"** sancționează unele realizări, care însă nu îndeplinesc un minim de eficiență.

Calificativul **„suficient"** indică un nivel mediu de realizare a activității.

Calificativul **„bine"** arată realizarea sarcinilor, fără a satisface integral condițiile de eficiență.

Calificativul **„foarte bine"** atestă realizarea integrală a sarcinilor, cu obținerea unei eficiențe maxime.

Evaluatorul va nota cu X caseta corespunzătoare calificativului acordat pentru fiecare criteriu în parte.

Modul de calculare a calificativului mediu (global), reiese din tabelul următor :

Calificativul	Frecvența	Ponderea	Produsul (b)×(c)
a	b	c	d
foarte slab		**0**	
nesatisfăcător		**1**	
satisfăcător		**2**	
bine		**3**	
foarte bine		**4**	
		Total puncte	

Nota medie = **Total puncte** / **Numărul criteriilor**

* Fișa de evaluare a fost elaborată de un colectiv format din : CEZAR BÎRZEA, LUMINIȚA GHIVIRIGĂ, IULIAN NICA, ANDREI NOVAK, COSTACHE OLĂREANU, STAN TOMA. În cursul cercetării, am beneficiat de colaborarea și de sugestiile utile ale tovarășilor : ION RIZESCU — director — Direcția organizare și control din Ministerul Educației și Învățămîntului ; PETRUȘ MANOLACHE — inspector general — Direcția organizare și control din Ministerul Educației și Învățămîntului ; ION SMARANDACHE — inspector general — Direcția organizare și control din Ministerul Educației și Învățămîntului; NICOLAE OTA — director — Casa personalului didactic Alba ; ION PĂTRAȘCU — inspector general — județul Olt ; FLORIAN DIȚULEASA — inspector școlar — județul Olt ; MIOARA STANCU — director — Casa corpului didactic Brașov ; ION BORCA — profesor — Universitatea București ; ROMEO DĂSCĂLESCU — cercet. șt. pr. — Institutul de cercetări pedagogice și psihologice ; Colectivul — *Oficiului de informare-documentare-învățămînt* — Institutul de cercetări pedagogice și psihologice.

Acordarea calificativului pe baza notei obținute are loc în modul următor:

Media	Calificativul
3,51 — 4	foarte bine
3,26 — 3,50	bine/foarte bine*
2,51 — 3,25	bine
2,26 — 2,50	satisfăcător/bine*
2 — 2,25	satisfăcător
sub 2	nesatisfăcător

FIȘA DE EVALUARE A ACTIVITĂȚII PERSONALULUI DIDACTIC

(aplicată experimental în anul școlar 1980 — 1981)

I. REZULTATE OBȚINUTE DE ELEVI

1. Situația școlară.
2. Rezultatele obținute la probele de control (aplicate de conducerea școlii, inspectorii școlari sau organe ale M.E.I.)
3. Progresul înregistrat în cursul anului
4. Rezultatele obținute în cercetarea științifică
5. Rezultatele obținute în punerea de acord a opțiunilor profesionale (la clasele în care predă și în primul rînd, la clasa unde este diriginte) cu necesarul local de forță de muncă și cu propriile lor capacități

II. MODUL DE LUCRU CU ELEVII

6. Realizarea obiectivelor cuprinse în programele școlare
7. Asigurarea conținutului științific și politico-ideologic al activității cu elevi.
8. Realizarea caracterului aplicativ al învățămîntului
9. Organizarea rațională a muncii cu elevii în clasă și acasă în vederea asimilării gradate a conținutului programei și a evitării supraîncărcării
10. Activitatea diferențiată cu elevii, în vederea combaterii lacunelor din pregătirea lor și obținerea unor succese reale la învățătură, potrivit posibilităților fiecăruia
11. Adoptarea unor procedee de lucru favorabile folosirii mijloacelor moderne de învățămînt
12. Aprecierea și notarea sistematică, pe bază de criterii obiective; formarea deprinderilor de autocunoaștere și autoevaluare
13. Exercitarea rolului complex de educator, în calitate de profesor și de diriginte

III. INTEGRAREA ÎN COLECTIVUL DIDACTIC AL UNITĂȚII

14. Gradul de corectitudine, operativitate și inițiativă în îndeplinirea sarcinilor
15. Respectarea sistemului unitar de cerințe față de elevi

IV. COOPERAREA CU CEILALȚI FACTORI EDUCATIVI

16. Îndrumarea activității organizațiilor de tineret și/sau de pionieri
17. Organizarea pregătirii pedagogice a părinților și antrenarea lor în rezolvarea unor sarcini educative
18. Colaborarea cu ceilalți factori în vederea realizării planului de școlarizare și a asigurării necesarului de forță de muncă
19. Participarea la activitatea organizațiilor de masă și obștești

V. PERFECȚIONAREA PROFESIONALĂ

20. Interesul pentru pregătirea sa profesională, de cultură generală și pedagogică
21. Participarea activă la diferitele forme ale sistemului de perfecționare profesională
22. Desfășurarea activității de cercetare științifică, antrenînd și elevii
23. Participarea activă la dezbaterile din cadrul învățămîntului politico-ideologic

nesatisfăcător	satisfăcător	bine	foarte bine

De asemenea, fișa cuprinde și unele criterii referitoare la **resursele** profesorului (vechimea în învățămînt, vechimea în unitate, gradul didactic, calificativul anterior); ale clasei (pregătirea generală inițială, pregătirea generală la materia respectivă); ale bazei materiale (spațiul de învățămînt, mijloacele de învățămînt, biblioteca, mobilierul). Aceste aprecieri privind resursele sînt necesare atunci cînd se analizează rezultatele obținute.

ÎN ACEST AN ȘCOLAR, „Fișa de evaluare a activității personalului didactic" (precum și „Fișa de evaluare a unității de învățămînt"), se experimentează în 30 de unități (gimnaziale și liceale) din județele Alba, Bacău, Ialomița și Maramureș. Fiind trimise, împreună cu recomandările pentru aplicare, la toate inspectoratele școlare județene, presupunem că și alte inspectorate sau unități de învățămînt vor fi interesate în experimentarea lor.

Această experimentare are un dublu scop și **în acest sens ne adresăm tuturor cadrelor didactice:**

— să se aprecieze utilitatea, aplicabilitatea și claritatea criteriilor propuse;

— să se obțină informații referitoare la situațiile concrete în care evaluatorii acordă un anumit calificativ, fiecărui criteriu de evaluare (de exemplu: pentru criteriul „situația școlară", cînd acordă un director calificativul nesatisfăcător? cînd pe cel de satisfăcător? ș.a.m.d.)

În sfîrșit, considerăm necesar să precizăm că „Fișa de evaluare", nu elimină alte modalități de evaluare (deja utilizate pînă în prezent), ci își propune să completeze experiențele actuale în spiritul acelei preocupări de unificare și obiectizare enunțate la începutul acestui articol.

În această perspectivă, **„Fișa de evaluare a personalului didactic" trebuie considerată ca un prilej de colaborare a cercetătorilor evaluatori și cu cei evaluați, în vederea perfecționării acestor preocupări comune.**

---

* La aprecierea evaluatorului, în funcție de condițiile specifice în care se desfășoară activitatea, de experiența și gradul didactic al celui evaluat.

IMPLICAȚII PSIHOPEDAGOGICE ALE TRECERII DE LA ÎNVĂȚĂMÎNTUL PRIMAR SPRE CEL GIMNAZIAL

Înv. MINODORA SELAGEA, prof. SABIN SELAGEA
Șc. gen. Vața de jos, jud. Hunedoara

Problema

Eliminarea și, mai ales, prevenirea eșecului școlar au devenit nu numai piatra de încercare a activității didactice, dar și măsura ultimă a randamentului nostru școlar. Deși nu sînt noi în abordările de specialitate, interesul și efortul pentru înfăptuirea acestor importante sarcini cresc de la un an la altul, ceea ce confirmă deplina valabilitate a măsurilor stabilite de partid cu încă cinci ani în urmă. Realizarea acestor imperative ale școlii reprezintă argumentul nostru suprem de maturitate politică și de conștiinciozitate profesională cu care înțelegem să transpunem în viață obiectivul fundamental al actualului cincinal — ridicarea întregii activități pe o treaptă superioară de calitate și eficiență. Iată dece devine cu atît mai necesar astăzi să înțelegem că punctul de sprijin al oricăror soluții propuse și adoptate îl constituie de fiecare dată cunoașterea temeinică și reală a cauzelor care explică, parțial sau integral, rămînerile în urmă la învățătură. Pornind de la acest adevăr, colectivele de catedre și comisia metodică a învățătorilor de la unitatea în care lucrăm și-au îndreptat atenția și observațiile ultimilor ani asupra unui moment esențial din perioada școlarității obligatorii, și anume, cel al trecerii de la învățămîntul primar spre cel gimnazial. Pentru că, anticipînd o parte din concluziile noastre, unele fenomene de discontinuitate care pot apărea la granița dintre cele două nivele hotărăsc în proporție considerabilă asupra evoluției situației școlare de-a lungul tuturor anilor următori.

Cu titlu preliminar ridicăm aici cîteva din întrebările care au servit deopotrivă ca premise și ipoteze pentru analizele repetate din colectivul nostru și, îndeosebi, pentru căile pe care le-am adoptat fie într-un caz, fie în altul. Întîi de toate, putem noi oare să mai acceptăm prejudecata că salturile ori căderile unor elevi în primele luni ale clasei a V-a sînt în exclusivitate meritele și, respectiv, neajunsurile sistemului de muncă din învățămîntul primar ? Apoi, diferențele uneori mult prea mari de note, în creștere sau în scădere, pe care unii elevi le înregistrează la trecerea din clasa a IV-a în clasa a V-a exprimă ele cu adevărat apariția unor modificări în disponibilitățile intelectuale ale acestora sau se datoresc unor cauze subiective pe care nu le intuim la vremea potrivită ? Și în cele din urmă, cunoașterea reciprocă, de către învățători și profesori, a programelor pentru clasele a V-a și, respectiv, a IV-a nu ar elimina aproape în totalitate elementul întîmplător din pregătirea elevilor, asigurîndu-li-se acestora continuitatea progresivă de la un an la altul ?

Conținutul cercetării

În cursul investigației noastre am urmărit să desprindem cîteva particularități ale efortului de adaptare a celor 100 de absolvenți ai clasei a IV-a, promoția 1978, la intrarea în clasa a V-a și apoi evoluția situației lor școlare de-a lungul întregului an de învățămînt 1978/1979. Pentru observarea și compararea datelor am luat disciplinele comune din planurile de învățămînt ale celor două clase, lăsîndu-le deoparte pe cele cu care elevii făceau pentru prima oară cunoștință în gimnaziu. Ca procedeu de lucru, am înregistrat la început mediile obținute de elevi la sfîrșitul trimestrului întîi și anului școlar 1978/1979, comparîndu-le cu

cele de absolvire a clasei a IV-a. În etapa următoare am luat spre confruntare mediile de la sfîrșitul trimestrului al doilea, de data aceasta operația putîndu-se face atît cu mediile de la sfîrșitul învățămîntului primar, cît și cu cele obținute la încheierea trimestrului întîi. Și în cele din urmă, am așezat față în față mediile anuale de la sfîrșitul clasei a V-a și mediile de absolvire a învățămîntului primar, apoi rînd pe rînd cele înregistrate în fiecare din trimestrele anterioare. Am procedat în acest fel, pentru că avînd cît mai multe elemente comparabile și pe toată durata anului școlar, eram cu atît mai încredințați că concluziile noastre se vor afla mai aproape de adevăr. De asemenea, modalitatea noastră de investigație ne-a dat posibilitatea să încurajăm ori să atenuăm influențele pe care unii factori extradidactici le exercitau, favorizîndu-le sau împiedicîndu-le, asupra rezultatelor la învățătură ale elevilor.

Rezultatele statistice

Înainte de a încerca să dăm răspunsurile la întrebările după care ne-am călăuzit în cercetarea noastră, prezentăm mai jos, în expresie statistică, rezultatele înregistrate de noi în cursul anului 1978/1979. Astfel, la sfîrșitul trimestrului întîi al clasei a V-a, 80 de elevi se situau sub media de absolvire a învățămîntului primar, diferențele fiind de un punct în majoritatea cazurilor. La încheierea trimestrului al doilea, deși numărul elevilor rămași sub mediile absolvirii clasei a IV-a a scăzut la 65, o parte dintre aceștia, aproximativ 30, a continuat să resimtă efectele inadaptabilității la cerințele noii etape școlare, ajungînd chiar sub nivelul rezultatelor obținute în trimestrul întîi. Dar la sfîrșitul anului școlar tabloul statistic al rezultatelor generale indică o redresare pronunțată a situației la învățătură : cca. 70 din elevi au înregistrat rezultate asemănătoare cu cele de pe trimestrul întîi, iar diferența de 30 situîndu-se deasupra acestora, fără însă a le depăși pe cele obținute la absolvirea clasei a IV.a Cum se vede, pentru aproape o treime din elevi situația la învățătură a avut un curs descrescînd, limita cea mai de jos reprezentînd-o trimestrul al doilea, după care ea a început să se amelioreze către sfîrșitul anului, apropiindu-se tot mai mult de nivelul pe care îl prezenta la intrarea în învățămîntul gimnazial. Lotul celălalt, însumînd cam o treime din totalul elevilor, după o ușoară scădere în trimestrul întîi, a avut o evoluție constantă în general și o mai mare stabilitate a rezultatelor chiar în configurația notelor primite în acest interval.

Interpretarea rezultatelor

Judecînd elevii după rezultatele înregistrate la sfîrșitul trimestrului întîi, cînd compararea se putea face numai cu mediile de absolvire a clasei a IV-a, ar fi trebuit să credem că, la confruntarea cu exigențele învățămîntului gimnazial, ei s-au situat sub limita acestora sau, altfel spus, că handicapul creat s-ar datora în exclusivitate subpregătirii din etapa primară. Această aparență de adevăr ar întreține pe mai departe prejudecata privitoare la responsabilitatea integrală a învățătorului pentru evoluția ulterioară a elevilor săi.Dar iată că situația înregistrată la sfîrșitul trimestrului al doilea ne obligă să privim și să analizăm într-o altă lumină problema, așezînd-o mai aproape de criteriul obiectivității depline. Într-adevăr, trecerea de la învățămîntul cu un singur învățător din clasele I-IV la cel cu predare pe specialități de către mai mulți profesori, la care se adaugă creșterea numărului de discipline școlare și, deci, a volumului de cunoștințe mărește considerabil sarcina elevilor, fără ca ei să fie deocamdată pregătiți pentru un efort aproape dublat. În aceste condiții este firesc ca primele luni ale învățămîntului gimnazial să constituie pentru cei mai mulți dintre elevi o perioadă de acomodare, în răstimpul căreia rezultatele să rămînă sensibil mai scăzute. Existența obiectivă a acestei etape de trecere se explică și prin faptul că în clasa a V-a elevii prezintă încă particularități ale vîrstei școlare mici, cînd percepția este global sintetică sau cînd reprezentările păstrează un caracter intuitiv-concret, cînd atenția nu și-a dobîndit pe deplin flexibilitatea și voluntaritatea atît de necesare și cînd gîndirea nu a atins nivelul corespunzător de abstractizare — elemente care intră în conflict cu noile cerințe și cu noul ritm de muncă din învățămîntul gimnazial.

Dar ce semnificații are, pe de altă parte, situația acelor elevi din statistica prezentată mai sus, care la sfîrșitul trimestrului al doilea au obținut rezultate inferioare celor din trimestrul întîi ? Evident, apare cît se poate de limpede că dacă rezultatele primului trimestru, cînd răspunderea învățămîntului primar era mai direct implicată și în măsură mai însemnată, au fost superioare celor din trimestrul al doilea, aceasta dovedește că proaspetele cunoștințe din clasa a IV-a le-au dat posibilitatea să răspundă cu mai multă ușurință la primele solicitări ale învățămîntului gimnazial. Pe măsură însă ce nu mai trebuiau să apeleze la achizițiile din clasele primare și noua situație le impunea să opereze tot mai frecvent cu noțiunile din clasa a V-a, elevii aceștia se vedeau puși în fața unor dificultăți din ce în ce mai mari, fapt

care se răsfrîngea asupra randamentului lor şcolar. Elevii din această categorie erau tocmai cei pe care volumul şi ritmul nou de muncă din învăţămîntul gimnazial i-au asimilat mai greu, din cauza unei anumite inerţii fixate în etapa anterioară şi a unor trăsături de temperament care i-au făcut mai greu adaptabili la noile cerinţe şi pe care colectivul nostru nu le-a cunoscut din vreme.

În al treilea rînd, se constată că atît elevii cu tendinţe de scădere pînă către sfîrşitul trimestrului al doilea, cît şi cei cu o evoluţie aproape constantă pînă în acel moment au prezentat la capăt de an şcolar o situaţie mult îmbunătăţită. ceea ce ne îndreptăţeşte să credem că abia acum poate fi vorba de o integrare în exigenţele şi baremele de efort ale învăţămîntului gimnazial. Ameliorarea aceasta venea, pe de o parte, din propriile resurse interne considerabil mărite odată cu depăşirea de către elevi a pragului de inhibiţie, iar pe de altă parte, din schimbările survenite în atitudinea fiecărui profesor prin înţelegerea mai aprofundată a particularităţilor psihopedagogice ale elevilor şi prin adecvarea pe această cale a metodelor de muncă la clasă.

Concluzii şi soluţii

Toate aceste aspecte au constituit, în repetate rînduri, de-a lungul anului 1979, obiectul şi conţinutul dezbaterilor în comisia metodică a învăţătorilor şi în catedrele pe specialităţi din şcoala noastră. Descoperirea cauzelor reale ale perturbaţiilor care apar odată cu intrarea elevilor în gimnaziu şi stabilirea unor soluţii cît mai conforme cu posibilităţile şi condiţiile de aici au făcut ca în anul de învăţămînt 1979/1980 barierele dintre cele două etape de şcolaritate să fie depăşite într-o perioadă mult mai scurtă şi cu rezultate superioare. Aceasta demonstrează încă o dată că optimizarea procesului de instrucţie şi educaţie nu este şi nu poate fi o sarcină „în general", ci una strîns legată de cadrul de viaţă şi de muncă al elevilor, de interesele lor dominante, de aptitudinile fiecăruia în parte etc. Convinşi de acest adevăr, învăţătorii şi profesorii au procedat reciproc la studierea şi cunoaşterea mai amănunţită a programelor pentru clasa a V-a, respectiv, a IV-a, atît sub aspectul conţinutului şi volumului de cunoştinţe, cît, mai ales, al metodelor aplicate şi al gradului de abstractizare la care trebuie să se ridice limbajul utilizat. Acţiunea şi sarcina aceasta s-au realizat printr-un şir de lecţii demonstrative organizate la şcolile primare din comună şi la clasa a V-a a unităţii de 10 ani, fiecare întîlnire devenind în acelaşi timp şi prilej oportun pentru dezbaterea sistematică a unor capitole din programele celor două clase. Apoi, începînd cu anul şcolar 1979/1980 şi pe baza observaţiilor sintetizate de învăţători, profesorii au trecut la cunoaşterea mai sistematică a nivelului şi particularităţilor activităţii intelectuale a fiecărui elev, astfel încît diferenţierea şi individualizarea procesului de predare să capete o mai deplină motivaţie psihopedagogică. În al treilea rînd, odată cu trecerea elevilor din învăţămîntul primar în cel gimnazial, spaţiul de timp destinat învăţării în familie s-a restrîns simţitor, o mare parte fiind absorbită de naveta care se întindea pe durata zilnică a 3—4 ore. Noile condiţii ivite au obligat colectivul şcolii de 10 ani să suplinească această lipsă de timp, prin folosirea mai raţională a intervalelor dintre sosirea elevilor la şcoală şi începerea cursurilor ca şi a celor dintre încheierea activităţii şi plecarea spre casă, organizîndu-se consultaţii individuale şi colective, supravegherea şi îndrumarea nemijlocită a pregătirilor pentru a doua zi, precum şi organizarea unor acţiuni distractive şi educative. În al patrulea rînd, trecerea elevilor de la sistemul de muncă şi de instrucţie cu un singur învăţător la cel cu mai mulţi profesori a dezorganizat vremelnic imaginea lor de pînă atunci asupra unităţii de cerinţe şi de acţiune în şcoală. Înţelegînd implicaţiile şi consecinţele acestui moment de „încurcătură", profesorii au socotit imperios necesar să se cunoască mai bine între ei, să-şi împărtăşească reciproc metodele de predare ca şi criteriile de evaluare şi apreciere a cunoştinţelor, ajungînd la un consens aproape unanim. Şi după toate acestea previziunile şi aşteptările noastre s-au adeverit în proporţie considerabilă, căci în cursul anului şcolar 1979/1980 diferenţele între rezultatele învăţămîntului primar şi cele obţinute în clasa a V-a au fost mult reduse, absolvenţii clasei a IV-a putîndu-se integra mai uşor şi în timp mai scurt în ansamblul de cerinţe ale noii etape şcolare.

În concluzie, prejudecata răspunderii integrale a învăţătorului pentru evoluţia ulterioară a elevului sau pentru încadrarea lui optimă în exigenţele învăţămîntului gimnazial nu poate fi acceptată cu nici un chip, cele două trepte implicîndu-se în măsură egală în eliminarea tuturor factorilor de discontinuitate ce pot apărea la trecerea din clasa a IV-a în clasa a V-a. După opinia noastră, momentele de „criză" prin care trec unii elevi la răspîntia dintre cele două trepte de învăţămînt se datoresc în cea mai mare parte nerespectării principiului continuităţii şi sistematizării cunoştinţelor, fie în activitatea noastră la clasă, fie în elaborarea manualelor şcolare.

PROCEDEE UTILIZATE ÎN LECȚIILE DE COMPUNERE LIBERĂ LA CLASA A III-A

Înv. MARIOARA TRIF, înv. AUGUSTA BEIAN

Importanța valorică și educațională a compunerilor libere și creatoare este îndeobște cunoscută. Putem afirma chiar că dintre variatele tipuri de compuneri acestea sînt cele mai eficiente, contribuind din plin la dezvoltarea gîndirii și vorbirii elevilor, a spiritului de inițiativă, a independenței în muncă. Desigur, dezvoltarea limbajului scris, a posibilităților de exprimare creatoare, liberă și nuanțată nu se pot realiza decît în timp, printr-o muncă susținută, sistematică și continuă ce se desfășoară treptat pe tot parcursul anilor de studiu.

COMPUNERILE LIBERE CREATOARE sînt destul de pretențioase. Alegerea, prelucrarea și organizarea materialului lor impun exersarea în mai mare măsură a operațiilor de analiză, de comparare, de selectare și sinteză, pentru a alege din bogăția de cunoștințe și impresii de care dispune elevul pe cele mai importante și semnificative pentru tema abordată. În consecință, am considerat important pentru evoluția elevilor noștri ca angajarea lor în activitate să se facă prin mijloace plăcute, atractive, „care să pună în funcțiune toate forțele lor intelectuale, precum și trăirile afective. Asemenea mijloace instructiv-educative au, în viziunea noastră, valori formative cu atît mai profunde cu cît decurg mai firesc din trebuințele și atracțiile elevilor și cu cît, implicit, creează climatul afectiv intelectual propice dezvoltării intelectuale independente, originale și, în același timp, a aptitudinilor verbale“ [1], a limbajului scris.

Într-un alt material [2], am relatat încercările pe care le-am efectuat în orele de limba română, folosind ilustrațiile ca mijloc de însușire, dezvoltare și activizare a limbajului scris la elevii din clasa I. Pe parcursul următorilor doi ani, respectiv în clasele a II-a și a III-a, am dezvoltat, la nivelul specific vîrstei, o seamă de procedee utilizate în scopul de a îmbogăți bagajul de cunoștințe acumulate de către elevi, de a le menține vii interesul și dragostea pentru activitate. În clasa a III-a, de exemplu, pentru ca plăcerea elevilor de a efectua compuneri libere să nu scadă, precum și pentru a le stimula spiritul de creativitate și inventivitate, spre deosebire de trecut, am prezentat elevilor două serii de desene. Primele (una, maximum două pentru fiecare lecție) ce erau prezentate la începutul activității conțineau situația-problemă ce trebuia soluționată de către elevi. Ultimele, prezentate în încheiere, înfățișau una din rezolvările posibile — de obicei pe cea mai originală — a situației-problemă date.

Astfel, am desenat pentru una din lecții doi pisoi ce pîndeau ascunși în tufiș un pițigoi, care cînta, neștiind primejdia ce-l pîndește, pe o buturugă.

Elevii au privit desenul și fiecare, în funcție de reacția proprie, de emoțiile încercate, a dat un titlu lucrării, îmbrăcînd în cuvinte ideile și sentimentele pe care vroia să le transmită. La sfîrșitul lecției, după ce lucrările au fost citite și discutate, am prezentat în încheiere al doilea desen, ce înfățișa pisoii care, repezindu-se în același timp să prindă pițigoiul, s-au ciocnit nas în nas, în timp ce acesta zbura spre depărtări.

REZOLVAREA PUȚIN OBIȘNUITĂ SAU NEAȘTEPTATĂ, cum au numit-o elevii, a situației-problemă a produs multă plăcere copiilor, înviorînd lecția prin amplele comentarii pe care le-a ocazionat, prin satisfacția vie a celor care în lucrările lor s-au apropiat de soluția prezentată în desen. De asemenea, desenele de mai jos (lucrate după N. Radlev), ce prezintă neașteptata utilizare a umbrelței de către corb, au fost primite cu mult entuziasm de elevii care și-au propus să caute soluții cît mai originale pentru situațiile problematice ce le vor avea de rezolvat.

Întrucît asupra etapelor de elaborare a lucrărilor am stăruit în materialul publicat anterior, vom aminti doar că pentru a lărgi și îmbogăți vocabularul elevi-

[1] RELLY MIHALEVICI, *Sisteme de jocuri și exerciții verbal literare la lecțiile de limba română și compuneri*, în *Modernizarea învățămîntului primar*, culegere metodică editată de „Revista de pedagogie“ 1980.

[2] AUGUSTA BEIAN, *Ilustrațiile, mijloc de însușire, dezvoltare și activizare a limbajului scris la elevii din clasa I*, în *Perfecționarea procesului instructiv-educativ în ciclul primar*, culegere metodică editată de „Revista de pedagogie“, București, 1977.

lor am întocmit caiete de impresii în care aceştia au fost îndrumaţi să treacă cuvintele şi expresiile ce le-au plăcut mai mult din cărţile pe care le-au citit, precum şi propriile lor observaţii, sentimente etc. Întocmirea acestor caiete a adus după sine o îmbogăţire şi o nuanţare evidentă a exprimării elevilor, care au prezentat lucrări pline de culoare şi farmec.

După primul desen, de exemplu, eleva I. D. a prezentat următoarea compunere :

Pisoii vînători

„Era o zi frumoasă cu un soare auriu, strălucitor. Toate vietăţile erau plecate după treburi. Un piţigoi aşezat pe o buturugă cînta tuturor cîntece vesele.

Miţu şi cu Pisu au ieşit în grădină să vadă dacă nu pot să vîneze ceva. Ei au zărit piţigoiul cîntăreţ şi fără ca să-i simtă, s-au ascuns în tufişurile din apropiere, pîndindu-l. Cum nici unul nu voia să lase piţigoiul celuilalt, s-au repezit amîndoi cu ghiarele întinse spre el. Deodată... pac ! şi-au ciocnit capetele de au văzut stele verzi. Piţigoiul a zburat sus de tot, scăpat din ghiarele pisoilor urîcioşi".

După al doilea, desen, elevele C. M. şi L. R. au prezentat compunerile următoare :

1. Sanda şi umbreluţa

„Sanda venea spre casă. Deodată, pe cer s-au strîns nori negri şi ploaia a început să cadă. Sanda a deschis umbreluţa ca să se apere de stropii reci de ploaie. Vîntul a început să bată tot mai puternic, de parcă voia să ia umbreluţa roşie şi nouă a Sandei. Poate şi corbul care zbura în urma ei vroia umbreluţa. Sanda a strîns mînerul umbreluţei cu putere, a trecut strada şi a intrat repede în casă. Zadarnic a mai bătut în uşă, cerînd umbreluţa, vîntul rămas afară".

2. Umbreluţa zburătoare

„Era furtună. Vîntul care bătea tot mai puternic a smuls din mîna Danei umbreluţa şi a ridicat-o sus, sus de tot. Umbreluţa purtată de vînt a privit în jos şi a văzut casele oamenilor care păreau mai mici acum, oamenii zgribuliţi care fugeau spre casă, copacii îndoiţi de vînt şi florile smulse din rădăcină. Făcîndu-i-se milă de toate acestea, a rugat Soarele să vină să alunge vîntul. Soarele a zîmbit, a potolit furtuna şi şi-a trimis razele să repare tot ce a stricat vîntul cel rău".

În încheiere, considerăm ca remarcabil efectul formativ al încercărilor întreprinse de noi şi care s-a reflectat în lucrările variate şi originale realizate de elevi, care s-au evidenţiat, în marea lor majoritate, prin prezentarea dinamică a situaţiilor.

Menţionăm că la obţinerea bunelor rezultate a contribuit şi atitudinea pe care am avut-o faţă de elevi. Am considerat întotdeauna că învăţătorul trebuie să fie exigent, dar în acelaşi timp şi cald şi tandru cu copiii, îndată ce vede că au învăţat, că au citit cu atenţie, că sînt curioşi la modul pozitiv, că vor să afle cît mai multe, să-şi îmbogăţească aria cunoaşterii. Dialogul continuu ce se încheagă între învăţător şi elev duce, aşa cum bine este ştiut, la creşterea intensivă a efortului pentru învăţare.

PREGĂTIREA FORȚEI DE MUNCĂ ȘI EDUCAREA REVOLUȚIONARĂ A TINERETULUI

Prof. univ. dr. CONSTANTIN ENACHE

Datorită efortului deosebit de susținut depus de către partid, de secretarul său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, în momentul de față, **sistemul de învățămînt din țara noastră este fundamental înnoit, bine orientat, cu o alcătuire interioară rațională, cu forme, trepte și profiluri adecvate, așezat pe o concepție științifică, legat de viață.**

Ridicarea nivelului calitativ al învățămîntului

Fără a ignora necesitatea, în continuare, a unor noi căutări, inclusiv în privința formelor și structurilor etc., în prezent, sarcina centrală a noastră, a cadrelor didactice și celorlalți factori de răspundere din școli și instituții de învățămînt superior, este asigurarea conținutului corespunzător la nivelul exigențelor impuse de dezvoltarea științei și tehnicii actuale, prin toate formele de activitate instructiv-educative : lecții, seminarii, lucrări de laborator, practica productivă în ateliere-școală, în unități economice și social-culturale, activități extrașcolare etc. În cuvîntarea rostită la Congresul educației și învățămîntului, tovarășul Nicolae Ceaușescu sublinia că „esențiale sînt acum aplicarea fermă a hotărîrilor adoptate, a prevederilor Legii educației și învățămîntului, lichidarea neîntîrziată a neajunsurilor care mai există, perfecționarea continuă a procesului de învățămînt în pas cu cele mai noi cuceriri ale revoluției tehnico-științifice, cu cerințele concrete ale societății noastre" [1].

În acest sens, s-au înregistrat îmbunătățiri sensibile, concretizate printr-un conținut științific bogat, o tehnologie didactică modernă și cadre didactice bine pregătite. Actualul sistem de perfecționare, instituit de Ministerul Educației și Învățămîntului, contribuie la optimizarea acestui proces.

O importanță deosebită, în ansamblul sarcinilor ce revin școlii în etapa actuală, o are preocuparea pentru **calificarea complexă în profil larg a tuturor cadrelor, pe baza politehnizării învățămîntului.** Diminuarea necesarului de forță de muncă pe unitatea de efect util în industrie, agricultură, construcții etc., în condițiile promovării progresului tehnico-științific și creșterii productivității muncii, nu poate să nu atragă după sine o anumită mobilitate, anumite mutații în structura profesiilor. Pregătirea polivalentă, orizontul profesional — tehnico-științific, de specialitate larg, al fiecărui muncitor și al celorlalți lucrători sînt menite să înlesnească adaptarea fără dificultăți la o nouă specialitate. Dar, însușirea temeinică a cunoștințelor la disciplinele fundamentale — matematică, fizică, chimie, biologie etc. — constituie un punct de sprijin solid și în cazul trecerii unor lucrători din activități neproductive sau indirect productive în sfera muncii producătoare de bunuri materiale, știut fiind faptul că promovarea progresului tehnic are loc și în domeniile organizare, planificare, evidență, conducere tehnico-economică, în administrație, bănci etc.

Desigur, **mobilitatea forței de muncă nu se reduce la trecerea lucrătorilor din alte sectoare în cel producător de bunuri materiale.** Acesta din urmă, cu toate că are o importanță hotărîtoare în ansamblul activităților economice, el nu poate constitui supapa de absorbție a tot ceea ce devine disponibil în alte genuri de muncă. Practica demonstrează că **au loc unele modificări și în structura necesarului de forță de muncă ocupată în co-**

[1] NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la Congresul educației și învățămîntului*, 11 februarie, 1980, București, Editura politică, 1980, p. 13.

merț, în sistemul financiar și de credit, în domeniul planificării, contabilității, organizării producției și muncii etc., fapt care, în asemenea cazuri, impune stăpînirea temeinică și a unor cunoștințe fundamentale de economie politică, contabilitate, statistică etc., care să permită adaptarea rapidă a lucrătorilor respectivi.

Toate acestea, ca și alte aspecte, subliniază justețea politicii P.C.R. privind **calificarea cadrelor în profil larg.** De altfel, s-a constatat că, de multe ori, **specializarea îngustă a constituit una din cauzele încadrării de personal mai numeros decît necesarul real existent și ale unei capacități limitate, de gîndire și acțiune, în procesul de luare de decizii din partea unor cadre.**

Ridicarea calității învățămîntului la nivelul cerințelor actuale necesită și **creșterea exigenței întregului corp profesoral, înțeleasă în dublul ei sens, atît față de elevi și studenți, cît și față de sine, de propria-i pregătire în toate fazele sau momentele procesului instructiv-educativ.** Este vorba atît de activitățile dedicate asimilării de cunoștințe tehnico-profesionale, care definesc profilul viitorului specialist, cît și de munca de educare și formare a conștiinței socialiste înaintate, privite în unitatea lor indisolubilă, ca un tot organic.

Statornicirea unui climat de înaltă exigență în toate unitățile școlare, la care ne îndeamnă conducerea partidului nostru, secretarul său general, îndeplinește un rol deosebit de însemnat, în ridicarea calității cadrelor. În această direcție, **ordinea și disciplina, interesul pentru studiu, pentru însușirea temeinică, aprofundată și ritmizată a cunoștințelor în vederea integrării rapide în viața socială se impun tot mai mult.** După cum se știe, **în procesul creșterii eficienței muncii, noul mecanism economico-financiar presupune, printre multe alte înnoiri, perfecționarea instrumentelor economice, a indicatorilor în vederea măsurării cît mai corecte atît a cheltuielilor efectuate, cît și a rezultatelor obținute.** În acest context general, al trecerii la o calitate superioară, pe terenul învățămîntului, **capătă semnificație sporită și modul de evaluare a nivelului de pregătire a elevilor și studenților.** Consider că promovarea examenelor de către studenții și elevii școlilor profesionale și liceelor de specialitate cu nota cinci nu stimulează corespunzător interesul pentru un grad înalt de instruire și educare.

În acest sens, consider că ar fi oportună intoducerea ca prag minim al promovării examenelor și a celorlalte forme de verificare a cunoștințelor, obținerea notei 6 (șase) contribuind, și pe această cale, la punerea în mișcare cu randament sporit a interesului pentru studiu și a capacității de muncă a elevilor și studenților.

Spiritul de exigență trebuie să se manifeste la toate verigile sistemului de învățămînt, asigurîndu-se pentru fiecare treaptă școlară condiția preluării materialului uman respectiv la nivelul de pregătire necesar continuării și aprofundării pe mai departe a studiului. Dificultățile ce se întîlnesc în adaptarea unora dintre absolvenții clasei a XII-a în producție, sau a unor studenți din anul I la exigențele învățămîntului superior își au sorgintea, consider, și în gradul scăzut de însușire a cunoștințelor la unele discipline. Aș sublinia necesitatea unei mai mari exigențe, în primul rînd, **în cadrul învățămîntului gimnazial și în treapta I de liceu, precum și la învățămîntul fără frecvență,** astfel încît, **la toate nivelurile, promovarea examenului să aibă suportul real al pregătirii elevilor.** Fenomenele de indulgență, care se mai întîlnesc uneori, nu sînt de natură să servească dezideratului de calitate umană superioară, la a cărui realizare sîntem chemați să contribuim.

Integrarea organică a învățămîntului cu cercetarea și producția

În ansamblul politicii P.C.R. de pregătire a forței de muncă, legarea tot mai strînsă a învățămîntului cu cercetarea și producția constituie o latură esențială, fundamentală, demonstrînd încă o dată înțelepciunea și clarviziunea în orientarea pe orizonturi de timp mari în conducerea procesului deosebit de complex al formării omului.

Se înțelege de la sine că înfăptuirea acestei sarcini are loc în multiple forme, cu anumite particularități, în dependență de domeniu și de treapta de învățămînt respectivă. Nu ne propunem abordarea acestor aspecte.

În realizarea procesului de integrare menționat, un rol însemnat îndeplinesc laboratoarele, atelierele-școală, practica elevilor și studenților direct în unitățile economice. Acestea au menirea de a asigura absolvenților respectivi capacitatea de a îndeplini de la început, fără dificultăți, funcțiile aferente, încît să poată avea un rol activ prețios în cîmpul muncii. Prin integrarea ei cu producția și cercetarea, școala asigură tinerilor nu numai cunoștințe teoretice solide, ci și deprinderi practice temeinice, pentru exercitarea profesiei. Nu ignorăm rolul stagiului, al vechimii în muncă în consolidarea ulterioară a deprinderilor, a calificării.

Sînt cunoscute realizările dobîndite pînă acum, după cum și existența unor deficiențe. În continuare mă voi referi numai la unele aspecte.

O problemă principală în domeniul practicii productive a elevilor și studen-

ţilor este **utilizarea cu folos cît mai mare a timpului** afectat acesteia. Fără îndoială, este pe deplin clar faptul că, de pildă, muncitorul de la maşina-unealtă este interesat nemijlocit în îndeplinirea directă, cantitativă şi calitativă a sarcinilor pe care le are, acceptînd cu greu executarea operaţiunilor de producţie respective de către elevul sau studentul practicant care atunci vrea să înveţe producînd. În acelaşi timp, însă, este adevărat, cred, că în general, în procesul formării deprinderilor practice, mai ales la început, există posibilitatea ca cei care învaţă să şi strice „ceva". Soluţionarea unei asemenea probleme, care se ridică adeseori mai ales la facultăţile de profil tehnic, reclamă, în primul rînd, însuşirea temeinică a cunoştinţelor ştiinţifice teoretice şi a deprinderilor practice în cadrul activităţilor tehnico-productive, în laboratoare. De aceea, consider ca **stagiul de practică, la anii mici de studiu, la început, trebuie să aibă loc cu precădere în laboratoarele şi atelierele şcoală ale facultăţii respective.** De asemenea, asistenţa permanentă şi calificată din partea cadrelor didactice îi va feri de riscul unor erori de execuţie a operaţiunilor de producţie, de evidenţă contabilă sau planificare etc. Desigur, **sînt necesare îmbunătăţiri şi în activitatea celor care răspund de practică din partea întreprinderilor.**

Realizări importante s-au înregistrat şi în privinţa cuprinderii la rezolvarea unor teme de cercetare a unei mari părţi a potenţialului de creaţie ştiinţifică al catedrelor. Considerăm că **şcolile şi facultăţile noastre dispun de foarte mulţi elevi şi studenţi deosebit de capabili şi talentaţi, care ar putea fi antrenaţi mai mult şi mai bine la rezolvarea unor teme de cercetare atît în cadrul catedrelor, cît şi în cel al institutelor de cercetare ştiinţifică şi proiectare.**

Ridicarea nivelului calitativ al învăţămîntului depinde şi de întărirea legăturii lui cu producţia. Evident, există numeroase forme de realizare a acestei cerinţe, menite să asigure tinerilor nu numai cunoştinţe teoretice solide, dar şi deprinderi practice temeinice în vederea exercitării profesiei. Referindu-ne la legarea de practică a cadrelor didactice, prin detaşarea lor periodică, la fiecare 5 ani, în producţie, subliniem că transpunerea în viaţă a sarcinilor trasate de partid în această direcţie are o exteriorizare multiplă : a) permite cadrelor didactice (asistent, lector, conferenţiar, profesor) să cunoască mai în profunzime practica cu ochii şi cu mintea omului bine înarmat teoretic, capabil să surprindă fenomene şi procese sau legăturile dintre ele greu de sesizat, consolidîndu-şi astfel pregătirea profesională şi, concomitent, capacitatea sa instructiv-educativă în procesul didactic, ulterior ; b) oferă posibilitatea ca şi producţia să învеţe de la şcoală, prin suflul nou pe care profesorul îl poate imprima, fiind în permanenţă preocupat de a înlătura rutina în gîndire şi acţiune, de a face ca practica să se ridice la nivelul teoriei ştiinţifice înaintate şi nu invers, el (profesorul) să se adapteze la inerţie şi nereceptivitate, ce se mai întîlnesc în unele locuri de muncă.

Preocuparea sporită pentru formarea şi dezvoltarea spiritului gospodăresc în utilizarea resurselor de materii prime şi energetice

Lărgirea producţiei de bunuri materiale, şi a serviciilor se loveşte din ce în ce mai mult, în epoca contemporană, de o serie de restricţii, printre care limitele fizice ale resurselor clasice de materii prime şi energetice, fapt care ridică anumite cerinţe sistemului de învăţămînt. Una din sarcinile pe care le ridică această mare problemă în faţa învăţămîntului este necesitatea ca şcoala să asigure tineretului care învaţă, cît şi celor deja ocupaţi în procesul muncii (în cadrul formelor de perfecţionare) cunoştinţele ştiinţifice corespunzătoare şi conştiinţa socialistă înaintată menite să promoveze raţionalitate, spirit gospodăresc, lupta împotriva risipei în utilizarea resurselor de materii prime şi energetice.

Dezvoltarea spiritului gospodăresc are în vedere, înainte de toate, oamenii muncii în diferite ipostaze : — de producător de energie, în cadrul centralelor electrice, al unităţilor extractive de petrol, cărbune, gaze naturale etc., unde nu trebuie să fie indiferentă cheltuiala de muncă pe unitatea de energie ; — de lucrător în procesul muncii în întreprinderi industriale, agricole, de construcţii, în unităţi social-culturale etc. unde costul produselor şi al prestării serviciilor respective trebuie să includă consum mai redus de energie ; — calitatea de consumator de energie la domiciliu, în gospodăria sa personală. Dar, **spiritul de gospodărire a resurselor materiale şi energetice se formează şi se dezvoltă în şcoală la elevi şi studenţi, în procesul învăţării.** Astfel, această problemă de interes naţional trebuie să preocupe pe toţi, încît **economisirea resurselor să apară ca rezultantă a efortului tuturor, unit şi coordonat, bazat pe o pregătire şi conştiinţă înaintată.**

În procesul de formare a spiritului gospodăresc un rol deosebit au cunoştinţele economice. În primul rînd, în cadrul treptelor şi formelor sale, **şcoala poate să asigure predarea organizată şi graduală a unui sistem de cunoştinţe economice care să reprezinte nu o simplă in-**

formare (de exemplu, în cadrul orelor de dirigenție), ci învățarea, însușirea de noțiuni științifice, de metode și procedee de raționalizare strictă a tuturor consumurilor energetice și de materii prime etc. precum și **formarea unui anumit fel de a gîndi și acționa. Familiarizarea elevilor încă din învățămîntul primar prin diverse acțiuni cu unele cunoștințe economice în mod diferențiat ar avea un efect deosebit de important în ceea ce privește educarea acestora în spirit gospodăresc.**

Conținutul programelor cursurilor de perfecționare, inclusiv învățămîntul postuniversitar, precum și tematica lucrărilor de obținerea gradelor didactice și a doctoratului pot contribui din plin la dezvoltarea spiritului gospodăresc, precum și la orientarea capacității de creație științifică, spre găsirea de noi metode de economisire a resurselor (modernizarea tehnologiilor și structurii producției, reducerea consumurilor), descoperirea și utilizarea noilor surse de energie etc. Examenele de absolvire a cursurilor de perfecționare (reciclare) a muncitorilor, tehnicienilor, inginerilor, profesorilor, economiștilor, medicilor și a celorlalte categorii de lucrători sînt chemate să contribuie prin exigență la ridicarea reală a calității profesionale a acestora; se impun, credem, preocupări de modernizare chiar a modului de desfășurare a examenelor de absolvire a acestori cursuri, îndeosebi în sensul, pe de o parte, de a testa însușirea elementelor de fond, iar pe de altă parte de a măsura cît mai fidel nivelul cunoștințelor.

O contribuție însemnată la formarea spiritului gospodăresc al elevilor și studenților poate să aducă și orientarea conținutului unor discipline ca: matematica, chimia, fizica etc. În strînsă legătură cu științele economice, ideea de gospodărire poate fi organic integrată și la disciplinele menționate. La matematică, de pildă, este necesar ca, în mai mare măsură, problemele să fie astfel alcătuite, încît enunțul lor și răspunsul așteptat să vizeze și consumul de materii prime, materiale și energie, efortul colectivelor de oameni ai muncii din industrie, din unitățile agricole de stat și cooperatiste de a economisi, reducerea consumurilor tehnologice și a pierderilor în rețelele de transport a energiei, alimentarea cu energie electrică și căldură a economiei, a locuințelor, școlilor, întreprinderilor, la orașe și la sate, normarea consumurilor energetice etc. Am convingerea că, și pe această cale, elevii și studenții pot fi puși în situația de a învăța matematica în contact cu problemele reale ale vieții, de a-i vedea și mai mult utilitatea practică, și de a nu mai avea uneori sentimentul că învață teoreme „în sine" și reguli „în sine" etc. În aceeași ordine de idei, pot fi îmbunătățite tematicile privind olimpiadele și alte întreceri ale elevilor, precum și cele ale cercurilor științifice ale elevilor și studenților.

O altă mare sarcină ce stă în fața învățămîntului, în contextul actualei crize energetice și de materii prime ce se manifestă pe plan mondial, o constituie **anticiparea unor structuri noi, a unor profiluri formative noi de cadre calificate.** Așa, de exemplu, trecerea, în perspectivă, la folosirea la scară mare a noi surse de energie — solară, nucleară, geotermică, eoliană etc., impune cerințe noi și deci, structuri noi, pe de o parte, industriei energetice, iar pe de alta, industriei construcțiilor de mașini, care trebuie să ofere mașini, utilaje, instalații, echipamente complexe, adecvate producerii de energie din alte surse decît cele clasice. În aceeași direcție acționează și fabricarea de mijloace antipoluante, care să contribuie la protejarea, conservarea și ameliorarea mediului natural de viață, ca și realizarea recuperării și refolosirii materialelor secundare, a deșeurilor și reziduurilor din procesele industriale și din consumul populației. Toate acestea atrag după sine modificări nu atît în structura specialităților, cît mai ales în configurația cunoștințelor profesionale.

Creșterea aportului învățămîntului la înțelegerea și aplicarea noului mecanism economico-financiar

Un aspect deosebit de important care trebuie să stea în atenția cadrelor didactice, a tuturor factorilor implicați în actul educativ îl constituie înțelegerea și aplicarea noului mecanism economico-financiar, nu numai în direcția trecerii și în acest domeniu la autogestiune și autofinanțare, dar, în primul rînd, în sensul pregătirii și perfecționării adecvate a forței de muncă pentru toate ramurile de activitate.

În esență, îndeplinirea acestei sarcini obligă la asigurarea unei asemenea structuri a cunoștințelor ce se cer asimilate de către elevi și studenți, în care să se îmbine rațional latura tehnică cu cea economică. În general, toate disciplinele ce se predau în școli pot să-și aducă contribuția, direct sau indirect, la pregătirea cadrelor în spiritul exigențelor noului mecanism, evident, înțelegînd, din capul locului, rolul deosebit al cunoștințelor economice. În acest sens, procesul instructiv-educativ, îndeosebi în învățămîntul liceal și cel superior, trebuie să realizeze **formarea și dezvoltarea unei gîndiri economice,** adică a capacității absolvenților de a judeca și de a evalua orice activitate producătoare de bunuri materiale sau servicii prin prisma raportului dintre efect și efort, dintre rezultatul obținut și cheltuiala ocazionată și de a subordona orice acțiune întreprinsă criteriului de raționalitate; el este chemat

să asigure priceperea de a administra și a gestiona cu maximum de randament baza tehnică-materială a unităților economice și social-culturale, partea din avuția națională ce s-a încredințat colectivelor de oameni ai muncii, încît, pe seama propriilor rezultate, să se autofinanțeze. Totodată, în aplicarea noului mecanism economico-financiar este necesară manifestarea la un nivel mai înalt a activității fiecăruia, în dublul sens: a) al creșterii inițiativei și fructificării în interesul progresului general a potențialului de gîndire științifică, tehnică și organizatorică și b) al sporirii răspunderii fiecărui lucrător și a fiecărui colectiv în conducerea directă și eficientă, întărirea ordinii și disciplinei.

Aportul învățămîntului la aplicarea noului mecanism economico-financiar depinde de calitatea cunoștințelor asimilate de elevi, prin toate disciplinele, precum și de acțiunile întreprinse cu elevii și studenții atît școlare, cît și extrașcolare. Predarea cunoștințelor economice, de exemplu, în învățămîntul tehnic — mediu și superior — trebuie înțeleasă, întotdeauna, nu ca ceva în afara specialității, ci ca o componentă intrinsecă, organică, a formației profesionale respective. Înfăptuirea, de pildă, a revoluției agrare, a unei agriculturi de înaltă productivitate, reclamă, în mod obiectiv, stăpînirea de către toți specialiștii a unui fundament solid de cunoștințe economice. De aici, și necesitatea, cred, ca economia politică să-și adapteze mai mult conținutul la nevoile specifice ale institutelor respective, accentuînd și elaborarea de lucrări teoretico-practice prin care să impulsioneze gîndirea economică.

Formarea unei conștiințe înaintate

Prin multiplele lui forme, învățămîntul asigură și formarea unei conștiințe noi, cultivarea, la toți cei pe care-i pregătește, a simțului responsabilității în muncă și a grijii pentru apărarea și dezvoltarea avutului obștesc.

De mare însemnătate în înfăptuirea acestui amplu proces sînt pregătirea politico-ideologică, formarea unor trăsături morale înalte, care să asigure acea calitate umană superioară de care depind, în mare măsură, gradul de echitate în viața socială, combativitatea, simțul datoriei, al răspunderii față de rezultatele muncii, promovarea raporturilor noi între oameni, a moralității publice etc. La rîndul lor, acestea se răsfrîng pozitiv asupra puterii oamenilor de a munci, de a-și concentra mai intens și mai eficient forța creatoare și de a o converti în aportul crescînd la progresul social. Astfel, pe lîngă instruirea profesională adecvată, se asigură cadrelor respective și o asemenea dezvoltare spirituală care să se reflecte favorabil în comportamentul lor general, încît cel ce muncește să poată reprezenta totodată și un important factor de transformare revoluționară a societății.

Perfecționarea pedagogică a activității multilaterale de masă*

Lucrarea pe care o recenzăm a fost realizată de un colectiv de cercetători din Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, prin contract, pentru Consiliul Culturii și Educației Socialiste. Ea se recomandă ca expresie a mișcării științifice mai largi, care sprijină activitățile culturale de masă, cu scopul de a promova calitatea și eficiența acestora, precum și de a consolida aspectele metodologice.

Urmărind formarea noilor tipuri de relații educative la adulți, care se afirmă și prefațează o etapă superioară în sociopedagogia națională, autorii au depus eforturi încununate de succes pentru a folosi date veridice și pentru a ilustra astfel dezvoltarea vieții culturale urban-rurale, alegînd localități de cercetare, aflate în plină înnoire. În cadrul localităților s-au obținut eșantioane utile (între 1,5%—4% din populația localităților selectate — cîte două localități din județele Constanța, Dolj, Sibiu, Timiș și Vrancea).

S-au folosit documentele de partid și de stat, informațiile nemijlocite din actele locale, cît și investigația concretă de teren cu ajutorul chestionarelor, convorbirilor, observației și al participării directe la acțiunile desfășurate. Autorii au acordat atenția principală metodelor, specificului sociopedagogic al alegerii, aplicării și evaluării acestora.

Principalul autor al textului tipărit, Nicolae Vințanu, subliniază, pe drept cuvînt, că problema esențială în munca cultural-educativă, astăzi, consistă în realizarea raportului judicios între aspectul informativ și cel formativ, tinzîndu-se spre o întîlnire a formativului, pe care am putea-o numi ponderată. Această problemă se degajă ca o tendință majoră, pe alocuri timidă sau insuficient înțeleasă, dar care, fără îndoială, trebuie să preocupe în cel mai înalt grad cercetarea și practica, într-o conlucrare cît mai rodnică.

Partea cea mai cuprinzătoare a lucrării este rezervată expunerii metodelor, cu preocuparea de a lămuri sensul și rolul metodei. Se analizează criteriile de alegere a metodelor în procesul educației adulților și se relevă unele relații dintre metodă și creativitate.

Sînt înfățișate, apoi, metoda expozitivă, metoda interogativă, precum și mai multe metode „practic-demonstrative", cum ar fi cele ale formării industriale, metoda Carrard, ale cercetării de teren, formării dirijate, studiului de caz, proiectelor, interpretării de roluri, lucrului în grup, schimbului de experiență, rezolvării de probleme și altele. Un capitol se referă la evaluarea activității culturale de masă.

Scrisă în spiritul bunelor tradiții ale construcției socialumane, socialiste, în patria noastră, animată de tendința de a sprijini perfecționarea educației adulților — în sectorul cultural-educativ de masă — cartea trebuie primită cu aprobare, relevînd contribuția ei la adîncirea treptată a metodelor, la operaționalizarea conceptelor și,

---

* NICOLAE VINȚANU, GEORGETA LĂZĂRESCU, DOINA IORDACHE, *Metode în activitatea culturală de masă* (Educația adulților), Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, București, 1980. 231 p.

în general, la o muncă bazată pe reflexia și investigația științifică. Domeniul educației adulților primește în prezent noi valențe și perspective, apropiindu-se tot mai mult de o pondere asemănătoare celei a educației tineretului, întrucît, în lumina sociopedagogiei contemporane, ambele domenii se pot dezvolta la modul optim prin complementaritate, reciprocitate și unitate de obiective. E păcat, totuși, că lucrarea nu acordă atenția necesară conceptelor de educație permanentă și de curriculum educativ.

Poate că într-o lucrare viitoare, se va pune accentul pe ansamblul de cerințe metodologice, pe de o parte, prezentate mai amplu, iar pe de altă parte, se va insista asupra formării de centre experimentale cu caracter de aplicație, precum și pe un registru organic de concepte, metode, tehnici, operații.

Perspectivele mereu ameliorate și de mai înaltă sinteză nu înseamnă mai puțină atenție contribuțiilor reale și valoroase, cum este lucrarea de care ne ocupăm.

Lucrarea colegilor N. Vințanu, G. Lăzărescu și Doina Iordache merită să fie cunoscută și aplicată, fiind o realizare veritabilă prin respectul realității, prin adecvare creatoare la planul sociopedagogic, prin contribuția la perfecționarea activităților culturale de masă.

LEON TOPA

Optimizarea evaluării cunoștințelor gramaticale

Semnalăm cititorilor o nouă lucrare înscrisă după propria, justă, caracterizare a autorului ei, „în contextul cercetărilor docimologice, cu aplicații la gramatica română" și care înseamnă o „contribuție la procesul de optimizare a determinării și evaluării cunoștințelor în vederea obiectivizării actului apreciativ și a sporirii randamentului învățării în plan formativ", tinzînd în final ca, „dacă sistemul nostru de învățămînt este unitar, atunci și verificarea ar trebui să fie unitară, iar nota să aibă aceeași valabiiltate în orice unitate școlară" (p. 137—40).

Autorul este cunoscut de peste un deceniu (să se vadă cel puțin articolul *Cu privire la pregătirea docimologică a viitoarelor cadre didactice*, în „Revista de pedagogie" nr. 2 februarie 1970) drept un profesor care se străduiește să elimine una din erorile întîlnite în formarea personalului nostru didactic, aceea de a nu fi pregătit și ca examinator, de a nu *i se cultiva* „aptitudinea docimologică", pe care o menționează *Dicționarul de pedagogie* ca indispensabilă în munca didactică.

Volumul semnalat acum înseamnă, efectiv, și o cotitură în mersul cercetărilor noastre docimologice : continuă într-un mod creativ cercetările despre examinare și notare nu numai în ceea ce privește aspectul general al acestor procese (cum o fac multe din volumele de docimologie publicate în ultima vreme, ca un exemplu și „Verificarea progresului școlar prin teste docimologice", al subsemnatului), ci ia în atenție un obiect de învățămînt, gramatica, cercetat în mod larg, cuprinzător (fiind un îndemn, din acest punct de vedere, pentru colegi care s-au mulțumit cu cîteva articole de revistă ca NICU VRABIE pentru obiectul literatura română, și DUMITRU-VALDEMAR POPA, pentru filosofie).

Contribuțiile originale ale lui Valeriu Oros sînt încadrate într-o întinsă privire teoretică asupra problemei (cap. 1 : Problema studiată ; cap. 2 : Polivalența notei școlare ; cap. 3 : Încercări de optimizare a determinării și evaluării cunoștințelor ; chiar o parte din cap. 4, cel al cercetării propriu-zise, în punctele introductive 4.1. : Premise psihopedagogice; 4.2: Motivarea și precizarea ipotezei ; 4.3. : Metodologia elaborării testelor ; precum și cap. 5 : Considerații finale teoretico-practice), susținute de o bogată bibliografie (aproape 300 de titluri citate). Chiar prin aceasta, deși mărginită de obiectiv și titlu la „docimologia gramaticii", volumul este un adevărat îndrumător general în docimologie și în tehnica elaborării testelor docimologice (în anexă sînt redate testele utilizate). La remarcarea importanței generale a lucrării, relevăm că este și un exemplu de cercetare pedagogică, amplă și corect organizată, de la valabilitatea colectivelor experimentale și de control, a formulării ipotezei, la colectarea și prezentarea datelor, pînă la prelucrarea lor statistică.

În ceea ce este cercetare personală a autorului (cap. 4: Contribuția testului docimologic la optimizarea determinării și evaluării cunoștințelor gramaticale — acesta era și titlul cel mai potrivit pentru volum, după părerea mea, fiindcă testarea este o modalitate de evaluare —) se pornește, ca întemeiere a cercetărilor optimizatoare, de la un experiment constatativ, care demonstrează, ca și alte cercetări, subiectivitatea evaluării școlare tradiționale : patru profesori de specialitate, cu o vechime în învățămînt între 10 și 25 de ani, corectînd lucrări de control și notîndu-le pe baza impresiei generale și a experienței fiecăruia, le apreciază diferit, ca întindere a scării de notare, notă modală a distribuției de note și cu deosebiri pînă la 4 puncte (p. 53—63).

Primul experiment din seria examinării cu teste docimologice demonstrează că, în acest fel, „toți elevii sînt verificați și notați unitar pe tot parcursul studierii sintaxei", precum permite și alte constatări utile privind învățarea (raportul dintre informația pasivă și informația operațională ; evaluarea continuă și frecvența notelor obținute la testare ș.a.).

Al doilea experiment utilizează testul docimologic în paralel cu lucrarea de control tradițional, demonstrînd superioritatea testului, ca exactitate și ca timp mai redus de lucru al elevilor și de corectare de către profesorii examinatori, precum și ca opțiune a elevilor pentru această modalitate de examinare.

Al treilea experiment relevă contribuția testului docimologic, aplicat ca metodă curentă de examinare, integrat organic în sistemul de lecții, la *sporirea randamentului învățării*.

Concluziile lucrării precizează, pe linia cercetărilor docimologice curente, că „testul, permițînd o evaluare unitară, analitică, care are aceeași valabilitate în fața profesorului, a elevului, a clasei, a părinților, evită anxietatea, mînia, sentimentul de inferioritate, inhibiția, timiditatea, discrepanța dintre aprecierea cadrului didactic și cea a elevului. Prin intermediul testului, elevul este inclus și ca subiect în actul aprecierii, deoarece el cunoaște criteriile aprecierii și raportul dintre cerințe și randamentul său propriu. Prin accesul deschis la *cunoașterea imediată* a cotei realizate, testul oferă elevului posibilitatea autoaprecierii, îi cultivă discernămîntul, simțul valoric, spiritul critic, capacitatea de autoevaluare, de percepere și disociere a valorilor de nonvalori, îi stimulează dorința de cunoaștere si autodepășire" (p. 134).

Pentru amploarea și corectitudinea teoriei docimologice, precum și pentru importanța cercetărilor personale și a concluziilor practice prezentate, lucrarea se recomandă ca utilă pentru toate cadrele didactice, de orice specialitate, care intenționează să-și optimizeze examinarea și notarea, cu precădere pentru cei care predau limba română și limbile străine.

Dumitru MUSTER

* VALERIU OROS, *Contribuții experimentale la optimizarea testării și evaluării cunoștințelor gramaticale*, București, Editura didactică și pedagogică, 1980. 174 p.

Educația elevilor prin și pentru film*

Recent apărută, lucrarea Virginiei Crețu reprezintă o excepțională introducere în problematica atît de puțin cunoscută încă, dar de un evident interes astăzi, a îmbogățirii vieții spirituale a tineretului școlar mijlocită de contactul cotidian cu arta cinematografică, parte integrantă a culturii noastre socialiste.

Pornind de la ideea potrivit căreia trăirea plenară cu intensitate a celei de-a șaptea arte este susceptibilă să genereze experiențe personale și colective cu totul inedite și prin mijlocirea acestora să devină posibil a se adăuga o nouă dimensiune culturii generale a copiilor, adolescenților și tinerilor, autoarea abordează, cu mult curaj și într-o manieră prospectivă, aspectele esențiale și perspectivele noi pe care le deschide integrarea educației cinematografice în ansamblul educației școlare, al formației estetice, științifice și moral-politice a elevilor. Cu mult discernămînt, sînt supuse unei analize atente multiplele condiții care, odată asigurate, ar putea să ridice valoarea și eficiența intervenției modelatoare a acestui puternic factor de instrucție și educație, de consum cultural, în același timp, care este cinematograful.

Astfel, cititorul va găsi în paginile lucrării motivații convingătoare ce pledează pentru realizarea unei culturi cinematografice, numeroase informații ce dezvăluie variate posibilități de transformare a vizionării filmului într-un autentic act de cultură, de elevare a personalității umane, începînd cu elemente de familiarizare a elevilor cu mijloacele de expresie specifice artei cinematografice, continuînd cu aspectele dezvoltării capacității acestora de a desprinde esențialul unui model filmic, de a deprinde unele modalități eficiente de integrare organică a impresiilor și datelor oferite de pelicula filmică în sistemul propriilor achiziții de ansamblu, încheind cu relevarea posibilităților de valorificare a mijloacelor cinematografice în contextul activităților școlare și ale organizațiilor de copii și tineret etc. O asemenea integrare rațională, privită din unghiul de vedere al educației permanente — se subliniază în lucrare — ar avea menirea „...să accentueze latura reflexivă, valorizatoare, intuitivă, afectivă și atitudinală în preluarea valorilor politice, științifice, morale, filozofice și juridice vehiculate de cea de-a șaptea artă, să-și aducă contribuția, prin aceasta la realizarea obiectivelor învățămîntului, la formarea conștiinței socialiste" a tineretului (p. 177).

Reflecțiile adînci, concluziile teoretice și valoroasele sugestii practice la care autoarea ajunge în cuprinsul lucrării sînt rezultatul unor îndelungate și fructuoase investigații întreprinse cu pasiune și tenacitate timp de mai mulți ani, pe eșantioane și situații reprezentative. De la cercetări inițial constatative, ce aveau să pună în evidență aspectele globale ale educației cinematografice, eforturile Virginiei Crețu au luat, ulterior, cursul unor investigații experimentale, generatoare a unor analize de mare finețe și subtilitate privind efectele impactului cu arta cinematografică, resimțit atît de frecvent în viața tineretului de astăzi. Pe aceste temeiuri sînt elaborate nu numai contribuții teoretice deosebit de interesante, ci și un valoros instrumentar practic pus la dispoziția cadrelor didactice și altor categorii de educatori, foarte util în realizarea cu mai multă eficiență a educației prin și pentru arta cinematografică.

Pentru etapa actuală de cercetare în domeniu, lucrarea la care ne referim reprezintă, totodată, o invitație la noi și noi căutări în găsirea unor răspunsuri și forme organizatorice, explicite și implicite, menite să contribuie la promovarea educației prin și pentru arta filmului la scară de masă, în școală și dincolo de școală, la transformarea atît de obișnuitei vizionări a unui film sau altuia într-un veritabil act de autoperfecționare și desăvîrșire a culturii permanente a fiecăruia dintre noi.

Patosul cu care autoarea vrea să cucerească educatorii pentru cauza educației cinematografice, pregnanța argumentației științifice și forța de convingere a acesteia, concizionea și alegerea expresiei dau o notă distinsă lucrării și o recomandă ca o contribuție care, fără îndoială, va găsi un ecou favorabil în opinia publicului interesat de problematica atît de cuprinzătoare pe care o abordează.

Ioan CERGHIT

* VIRGINIA CREȚU, *Educația elevilor prin și pentru film*, E.D.P., București, 1981.

ION GH. STANCIU

La lutte du P.C.R. pour la démocratisation de l'enseignement (p. 1)

L'auteur présente la lutte conséquente menée par le P.C.R., déjà depuis sa création, pour une instruction obligatoire, complète et gratuite, l'activité déclaircissement des enseignants au service d'une société démocratique et, par conséquent, la démocratisation authentique de l'école. Par la suite, sont présentés les succès obtenus par l'école roumaine, sous la conduite du parti, depuis la 23 Août 1944 jusqu'à nos jours.

VIORICA SPIREA

Teaching by objectives (p. 26)

Achieving a formative education requires that at the same time with working out objectives and lesson strategies to issue evaluation tests of the achievements scored by pupils as a result of the activities carried out, reported to the established objectives. The article presents a technological project vierved in this respect for the theme: „Surface phenomen at the contact between liquid and gas states, between the solid and liquid state respectively".

PETRE BEJENARU

The diploma project — a testimony of the youth's training for profession (p. 36)

In the general system of the youth' practical training the author shows that the diploma project is emphasized as a teaching activity with specific functions and attributes for a thorough training of the labour force. As examples, some shortcomings of practical applications are stressed as well as some of the formative — instructive functions of the diploma project.

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

Sommaire|Contents|Содержание nr. 4/1981

Ion Gh. Stanciu: The resolute six-decade struggle of the Romanian Comunist Party for the democratization of education • **Marin Călin**: The creative contribution of the R.C.P. to the methodology of moral education • **Tiberiu Truţer**: The R.C.P. struggle for the advancement of education • **Georgeta Smeu**: The History class — a lofty page of pupils' patriotic and internationalistic education • **George Ciudan**: The measure of things — facts • **Nicolae Mitrofan**: Personality and the effective behaviour of the teacher • **Al. Darie, Camelia Vijulie**: Elements of a methodology of the moral-civic education • **Viorica Spirea**: Teaching by objectives • **Raluca Cotruţă**; **Corneliu Cotruţă**: Applications of the graph theory • **Solomon Marcus**: The Mathematics Cycle • **Petre Bejenaru**: The diploma project — a confirmation of the training for profession • **T. Groza**: Integrating education with research and production in agriculture • **Gheorghe Fleancu**: School and vocational guidance in the industrial lycees • **Minodora Selagea, Sabin Selagea**: Passing from primary to secondary education • **Constantin Enache**: Education and labour force training in the youth' revolutionary education • **Bookc — Ideas.**

Ion Gh. Stanciu: La lutte conséquente, menée pendant six décennies par le P.C.R. pour la démocratisation de l'enseignement • **Marin Călin**: Contributions créatrices du P.C.R. à la méthodologie de l'éducation morale • **Tiberiu Truţer**: La lutte du P.C.R. pour le progrès de l'enseignement • **Georgeta Smeu**: La leçon d'histoire — page vibrante d'éducation patriotique et internationaliste des élèves • **George Ciudan**: Lá mesure des choses — les faits • **Nicolae Mitrofan**: La personnalité et la comportement efficient de l'éducateur • **Al. Darie, Camelia Vijulie**: Eléments pour une méthodologie d'éducation morale-civique • **Viorica Spirea**: L'enseignement par objets • **Raluca Cotruţă, Cornelia Cotruţă**: Applications de la théorie des graphes • **Solomon Marcus**: Le cercle de mathématiques • **Petre Bejenaru**: Le projet de diplôme — une confirmation de la formation professionnelle • **T. Groza**: L'intégration de l'enseignement avec la recherche et la production dans l'agriculture • **Gheorghe Fleancu**: L'orientation scolaire et professionnelle dans les lycées industriels • **Minodora Selagea, Sabin Selagea**: Le passage de l'enseignement primaire à l'enseignement gymnasial • **Constantin Enache**: L'enseignement et la préparation de la force de travail en vue de l'éducation révolutionnaire des jeunesses.

ИОН Г. СТАНЧУ, Последовательная борьба РКП за демократизацию образования • **МАРИН КЭЛИН**, Творческий вклад РКП в методологию нравственного воспитания • **ТИБЕРЮ ТРУЦЕР**, Борьба РКП за прогресс образования • **ДЖЕОРДЖЕТА СМЕУ**, Урок истории- волнующая страница патриотического и интернационального воспитания учеников • **ДЖЕОРДЖЕ ЧУДАН**, Действия—мера вещей • **Н. МИТРОФАН**, Личность и эффективное поведение воспитателя • **А. ДАРИЕ, К. ВИЖУЛИЕ**, Элементы методики нравственно-гражданского воспитания • **В. СПИРЯ**, Преподавани · по об'ектив вам • Р. **КОТРУЦЭ**, Применения теории графов • **С. МАРКУС**, Кружок математики • **П. БЕЖЕНАРУ**, Проект диплома утверждение подготовки для профессии • **Т. ГРОЗА**, Интеграция образования с исследованием и производством в сельскомхозяйстве • **Г. ФЛЯНКУ**, Школьная и профессиональная ориентация в индустриальных лицеях • **М. СЕЛАДЖА, С. СЕЛАДЖА**, Переход от начального к гимназиальному образованию • **К. ЕНАКЕ**, Образование и подготовка рабочей силы в революционном воспитании молодежи • **КНИГИ-ИДЕИ**

МАРИН КЭЛИН (p. 5)

Творческий вклад РКП в методологию нравственного воспитания

В первой части, автор представляет теоретико-идеологическую основу методологии нравственного воспитания; в продолжении, он ссылается на отношение ценность-усваивание. В конце автор затрагивает вопрос нравственного самовоспитания и перевоспитания.

Vacanţe pe litoral

Cînd se apropie vacanţele sezonului cald, gîndurile zboară, parcă fără voie, spre nisipul plajelor, spre răcoritoarele talazuri, spre grandioasele construcţii ale litoralului.

Cînd o ţară dispune de o plajă maritimă ce se întinde pe o distanţă de 245 km, îmbrăţişată de soare, cu un climat deosebit de favorabil, cu un număr de zile senine ce depăşeşte cifra de 140 pe an, plăcerea oamenilor de a-şi dărui zile de odihnă şi de tratament este pe cît de firească pe atît de ispititoare.

Presiunea atmosferică ridicată, stabilitatea termică, puritatea aerului marin, briza de mare, sînt cîteva din caracteristicile litoralului românesc al Mării Negre. Pentru toate acestea i s-a dus faima pe toate meridianele lumii. Dar să precizăm: cura de soare, care contribuie la regenerarea şi călirea organismului, băile de mare care-i stimulează funcţiile, băile de nămol care acţionează prin clorura de sodiu, clorura de magneziu, hidrogenul sulfurat şi alte substanţe minerale şi organice ce întăresc forţele de rezistenţă şi apărare ale organismului, ca şi valoroasele izvoare de ape sulfuroase mezotermale, toate acestea arată că motivaţia atracţiei litoralului este aproape completă. Dar cele 12 staţiuni maritime se întrec să ofere oaspeţilor nu numai sănătate, ci şi bună dispoziţie. Să amintim: la Mamaia — Teatrul de vară, Parcul de distracţii, Bowlingul cu 12 piste, jocurile mecanice şi electromecanice, localurile cu ambianţă specifică, Delfinariul şi Planetariul au darul să coloreze din plin zilele de vacanţă; La Neptun — terenurile de minigolf, piscinele, posibilitatea practicării echitaţiei; la Jupiter — vă stau la dispoziţie discotecile „Tineretului" şi „Orizont"; la Eforie Nord — cinematografele „Neon" şi „Perla", bicicletele duble şi minicarele; la Saturn — restaurantele cu specific: „Pelican" şi „Cleopatra"; la Venus — discotecile „Egreta" şi „Auto-Night Club" sau restaurantele „Aladin", „Razelm", „Diamant", „Cătunul" ş.a.m.d.

Şi cum drumurile de vacanţă trezesc primele emoţii, să nu uităm posibilele popasuri în drum spre marea cea ospitalieră: Popasul Sineşti, Hanul turistic Malu, Terasa Privighetoarea, Popasul Hanul morilor.

Pe scurt, aceasta-i „chemarea mării" şi deoarece sezonul oficial se deschide la 1 Mai, vă invităm să vizitaţi filialele de turism din: Cal. Moşilor bloc 55 bis, Bd. Republicii nr. 68, Bd. 1848 nr. 4, Bd. N. Bălcescu nr. 35, Str. Mendeleev nr. 14 şi Cal. Griviţei nr. 139, pentru a reţine locuri în staţiunea preferată.

Vacanţă plăcută!

Viorel IOANIŢESCU

I 4144

REVISTA DE PEDAGOGIE

„ESTE NECESAR SĂ AVEM PERMANENT ÎN VEDERE CĂ SOCIETATEA SOCIALISTĂ ŞI COMUNISTĂ O CONSTRUIM CU OAMENI ŞI PENTRU OAMENI. DE ACEEA, TREBUIE SĂ PUNEM ÎN CENTRUL ÎNTREGII ACTIVITĂŢI A PARTIDULUI ŞI STATULUI NOSTRU OMUL, RIDICAREA CONTINUĂ A NIVELULUI SĂU DE PREGĂTIRE PROFESIONALĂ, ŞTIINŢIFICĂ ŞI CULTURALĂ, A CONŞTIINŢEI SALE REVOLUŢIONARE ŞI PATRIOTICE"

Nicolae Ceauşescu

5

ANUL XXX, mai, 1981

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ŞI PSIHOLOGICE

1982

REVISTA DE PEDAGOGIE

- IUL 2005 1 1 IUL 2014

Str. Sf. Apostoli 14
București — sect. 5
Cod 70634
Telefon : 15.85.74

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI REVISTEI DE PEDAGOGIE SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI OFICIILE POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 60. PREȚUL UNUI EXEMPLAR ESTE DE 5 LEI.

Redactor șef :
Prof. dr. ANTON VASILESCU

Secretar responsabil de redacție:
GEORGE CIUDAN

Colectivul de redacție :
prof. **Medeea Bunescu**
prof. **Silvia Dima**
prof. **Florica Popescu**
prof. **Dinca Soare**
prof. **Constanța Sorik**
prof. **Magdalena Vasilescu**

SUMAR nr. 5/1981

60 DE ANI DE LA CREAREA P.C.R.

*** Partidul — inima și conștiința poporului român 1
LĂCRĂMIOARA CIUNTU, OCTAVIAN IONESCU — P.C.R. — conducătorul tineretului în lupta împotriva fascizării țării 3
ION DUMITRU — Lecția de limba română și valențele ei în educarea comunistă a elevilor . 7

CONDUCEREA ȘTIINȚIFICĂ A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

O. ȘAFRAN — Caracterul de sistem al perfecționării 11
CONSTANTIN POPESCU — Inspecția specială-formă de perfecționare a personalului didactic . . 14
VASILE POPEANGĂ — Reglarea activității școlare prin reacții față de efecte 17
DINCA SOARE — Conducerea școlii — act complex de înaltă competență 20
VALDEMAR POPA — Dimensiuni și virtuți interdisciplinare în actul de predare-învățare a filozofiei 22
C. COSTIN, V. ATANASIU, S. FĂTU — Modalități de asigurare a corelației interdisciplinare 26
EMILIA BOȘCAIU, ION BOCOCIU, NICOLAE POP — Însușirea citirii expresive 28
MARIA TĂTARU — Stimularea capacității de creație tehnico-științifică 29
RODICA FLORESCU — Tipuri și variante de lecții de tehnologie a fabricării mobilei 32

MODERNIZAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR

PAVEL DELION — Însușirea limbajului muzical . 35
AVRAM MARTIN — Transmiterea noțiunii de substantiv la clasa a III-a 39

CONSULTAȚII

NICOLAE TRANDAFOIU, LIVIU ZAPÎRȚAN — Umanismul revoluționar în concepția și practica partidului nostru 42
TEODOR GAL — Dreptul la educație 45

PUNCTE DE VEDERE

VASILE V. POPESCU — Convergențe și divergențe 50
IOAN NICOLA — Perfecționarea programei cursului de pedagogie 53
IOAN COMĂNESCU — O lucrare de factură modernă 54

MANUALUL ȘCOLAR ȘI EXIGENȚELE CALITĂȚII

TEODOR DRĂGOI, VALERIA DRĂGOI — Abecedarul actual 56

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ PEDAGOGICĂ

ANDREI NOVAK — Educație și dezvoltare . . . 58
MEDEEA BUNESCU — Metode active de predare-învățare 59
EUGENIA POPESCU — Deprinderi de autoconducere în sistemul instruirii adulților 60
ANTON VASILESCU — Tehnicile muncii intelectuale și succesul școlar 60
MIHAI DUMITRIU — Omagiu lui August Treboniu Laurian 62

CĂRȚI—IDEI

GEORGE NESTOR : „Trandafirii lui Gheorghiță" (p. 10) • ION ORGHIDAN : O lucrare de excepție (p. 10) • VASILE ȘTEFĂNESCU : Învățarea matematicii la deficienții mintali (p. 34) • VALERICA DONEA : Imitația — o formă de învățare socială (p. 49) • MAGDALENA VASILESCU : Dezvoltarea viitoare a educației (p. 49) • ALEXANDRU DARIE : În lumea adolescenților (p. 63) • PETRU ARDELEAN : Predarea ortografiei în gimnaziu (p. 63) • ELVIRA MEDAR IONESCU : Probleme de gramatică (p. 64).

7 4144.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

60 de ani de la crearea P.C.R.

PARTIDUL — INIMA ȘI CONȘTIINȚA POPORULUI ROMÂN

În luna mai a acestui an, cînd fila calendarului a însemnat cu cifra 8 ziua acestei luni florale, cînd țara amiroase a liliac și primăvara își cheamă țăranii în hesiodice lucrări, s-au împlinit 60 de ani de la întemeierea Partidului Comunist Român. A fost o zi în care partidul comuniștilor a trăit ora-fecioară. A fost ziua în care la zorii țării s-a arătat steaua polară. Ziua de 8 mai 1921 s-a înscris în destinul clasei muncitoare din România, în destinul poporului nostru nu ca o simplă dată memorabilă, ci ca o piatră unghiulară, ca un far care trebuia să aprindă lumini în bezne, ca un început de luptă pentru eliberare socială și națională care avea să aducă, după multe lupte și jertfe, întronarea domniei poporului, în frunte cu clasa muncitoare.

Rememorînd drumul pe care l-a parcurs partidul comuniștilor din România, de la întemeierea sa și pînă în zilele noastre, comuniștii, întreaga națiune au legitime motive să fie copleșiți de adînci și puternice sentimente de stimă și prețuire pentru un partid politic care a apărut pe scena istoriei în numele vieții, în numele celor mulți și exploatați care se vroiau liberi și stăpîni în țara lor. Și lucrurile întocmai așa s-au întîmplat. Tocmai pentru aceste motive, foarte generale și foarte personale, în aceste zile de glorioasă aniversare — la simpozioanele, dezbaterile, mesele rotunde, evocările, sesiunile științifice, desfășurate în sălile polivalente din orașele noastre, în amfiteatrele universităților, în bibliotecile publice, în întreprinderi și instituții, la casele de cultură și la căminele culturale — comuniștii, oamenii muncii trăitori în spațiul carpato-dunărean au înțeles o dată în plus că Partidul Comunist Român s-a ivit, în urmă cu 60 de ani, din dialectica vieții sociale, din luptele și frămîntările clasei noastre muncitoare, ale întregului nostru popor.

Niciodată în existența noastră trimilenară, ca neam de veche sămînță pe aceste plaiuri, nu ne-a fost mai clar ca în zilele noastre că fără Partidul Comunist Român nu ar fi fost posibile, nici măcar ipotetic, remarcabilele realizări pe care le-am izbîndit în zodia socialistă, realizări care au căpătat tăria oțelului și strălucirea diamantului în epoca pe care nu numai noi, românii, ci toți oamenii de cinste și de bună-credință din lume o numesc glorioasa epocă Nicolae Ceaușescu. Fiecare om al muncii din România socialistă, indiferent dacă este membru de partid sau nu, indiferent dacă vorbește limba lui Eminescu, Petöfi sau Goethe are conștiința vie că Partidul Comunist Român este, esențialmente, nu o grupare elitistă, de interese înguste, ci un organism viu, puternic, viguros care reprezintă întregul popor, care-și trage sevele din și pentru viața poporului. Numai așa se explică faptul că politica partidului nostru a devenit politica personală a fiecărui membru al societății noastre, numai așa se explică faptul că politica internă și externă a partidului și statului nostru o materializează, plenar și exemplar, nu numai organele și organizațiile de partid, nu numai ministerele și diplomații, ci membrii întregii societăți, toți fiii națiunii noastre socialiste. „Partidul — releva tovarășul Nicolae Ceaușescu — se afirmă tot mai puternic ca centru vital al întregii națiuni, de la care emană gîndirea cutezătoare menită să asigure transformarea revoluționară a societății, forța ce însuflețește toate energiile creatoare și pune în valoare geniul întregului popor român, deschizînd patriei minunate perspective de progres și civilizație".

Afirmarea politicii partidului nostru, pe multiple planuri, o știe fiecare dintre noi, s-a realizat și se realizează nu prin declarații, nu prin simple documente, nu prin instrumente administrative ci prin munca vie, concretă a tuturor oamenilor, indiferent de sectorul în care activează. Politica partidului nostru, în absolut toate domeniile de activitate, nu este o politică ce se desfășoară alături de domeniul respectiv, ci o politică ce se încorporează organic în acel domeniu, în substanța sa intimă, propulsînd esențele vii, noi, spre a le crește viguroase și biruitoare în lupta cu inerția, cu vechiul, cu tot ce stînjenește mersul nostru înainte. Aceasta e dialectica vieții. i partidul nostru a ținut întotdeauna seama de această dialectică pe care comuniștii români nu au încorsetat-o și nu o încorsetează în dogme, în adevăruri eterne, imuabile. Eternă

32172.

este numai viața și ea ne arată, la clarele lumini ale partidului nostru, drumul pe care trebuie să pornim pentru a cuceri cu brațele și ideile noastre culmile pe care le-am prefigurat în stenicul Program al partidului nostru.

Ziceam mai în susul acestor rînduri eseistice, că de la nașterea sa și pînă în zilele noastre, Partidul Comunist Român a fost și a rămas un organism viu, încorporat organic în sevele viguroase ale vieții. Altfel spus, aceasta înseamnă că el există, ca fruct și demiurg, în tot ce am înfăptuit noi, ca valoare perenă, în zidirile noastre materiale și spirituale, de-a lungul și de-a latul Cetății. El există în cetățile de foc de pe cuprinsul patriei. El există în salba de hidrocentrale. El există în spicele de grîu, din holdele ce se țiu de mînă. El există în fiecare grădiniță și școală din România. El există în fiecare apartament nou. El există nu numai în conștiința membrilor săi, ci în conștiința celor 23 milioane de cetățeni ai patriei noastre. Ziarele, revistele, radioteleviziunea ne-au înfățișat în aceste zile de glorioasă celebrare, într-un splendid florilegiu de imagini, date și cifre chipul nou al patriei socialiste. Muncitori și țărani, cărturari și artiști, poeți și savanți de științe exacte, comuniști tineri și comuniști cu îndelungat stagiu de activitate au ținut să-și mărturisească gîndurile de aleasă stimă și prețuire pentru arhitectul vieții noastre noi, Partidul Comunist Român, pentru primul bărbat al țării, președintele României, pentru secretarul general al partidului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu. Ei, precum toți comuniștii, precum întregul popor și-au reînnoit legămîntul de a trăi și munci în chip comunist, revoluționar. Nu au fost mărturisiri protocolare, ci gînduri în care ardea dragostea nețărmurită pentru Partidul Comunist Român, pentru glia sfîntă pe care ne-au lăsat-o strămoșii noștri, spre rodire însutită pentru noi, pentru cei care vor veni după noi. Nu au fost sentimente ocazionale, ci aripi de vis pentru împlinirile noastre de azi, pentru împlinirile noastre de mîine.

Slujitorii școlii românești, ca un singur om, au adresat înalt omagiu și calde fecilitări cînd au aflat că tovarășului Nicolae Ceaușescu și tovarășei Elena Ceaușescu, pentru merite excepționale în întreaga lor activitate li s-a conferit Titlul de Onoare Suprem „Erou al Republicii Socialiste România".

Trăim într-un secol teribil de convulsionat. Trăim într-un secol în care procesul cunoașterii a făcut progrese uluitoare. Trăim într-un secol în care știința și tehnica cunosc parametri ce nu puteau fi nici măcar visați în urmă cu două decenii. Toate aceste biruințe ne bucură. Dar, în aceeași măsură, ne întristează, ne pun pe gînduri. De ce? Pentru simplul motiv că noile cuceriri tehnico-științifice, dacă nu există destul cumpăt, destulă rațiune pot deveni, în loc de arme ale vieții, arme ale morții. Noi, contemporanii lui Nicolae Ceaușescu, știm că știința cercetării nucleare nu are caracter de clasă. Că ea, această cercetare, este imparțială. Dar tot atît de bine știm că atunci cînd iraționalul și aventura depășesc un anumit prag avem șansa să asistăm la cel mai groaznic spectacol-măcel de distrugere a lumii. Iată de ce atenționările statului și partidului nostru, ale președintelui României privind pericolul dominației prin forță, prin amenințarea cu forța, sînt mai actuale ca oricînd.

Noi, românii, nu dăm lecții nici de viață, nici de politică, la nimeni. Noi vrem să muncim și să trăim la noi acasă, într-o țară cu granițele ei firești, în cea mai omenoasă prietenie cu vecinii noștri și cu toate popoarele lumii, indiferent pe ce meridian trăiesc, indiferent de structurile social-politice pe care și le-au ales. Fiecare popor este și trebuie să fie perfect liber în alegerea drumului său. Noi, românii, nu propunem la nimeni nici un fel de rețetă, nu propunem la nimeni modul nostru de viață. Dar nu îngăduim și nu vom îngădui, nici cu prețul vieții ca cineva din afară, oricine ar fi, să ne dea poruncă despre felul în care trebuie să trăim. Noi am optat pentru socialism. Așa am vrut noi. Iată de ce, așa cum a spus și o spune mereu conducătorul statului și partidului nostru, noi vrem să ne întrecem cu noi înșine, să colaborăm cu toate popoarele lumii nu prin forța armelor morții ci prin forța ideilor și faptelor noastre. Noi vrem ca sub fiecare streașină de inimă să fie un cuib al păsării albastre. Noi vrem ca fiecare leagăn al copiilor noștri să fie păzit de îngerul alb al păcii, sfînt-păgîn al viselor noastre. Noi vrem ca aripile porumbelului alb să nu fie transformate în cenușă.

Acestea sînt gîndurile noastre, ale slujitorilor școlii românești, la această oră de aleasă celebrare. Acestea sînt simțămintele dascălilor din România lui Nicolae Ceaușescu, simțăminte care nu sînt alături de popor, ci trăiesc într-o singură inimă, inima poporului român. Într-o singură țară, Republica Socialistă România. Pentru că noi, dascălii, împreună cu întregul nostru popor am făcut un legămînt sfînt: această vatră să ne fie și leagăn și mormînt.

P.C.R. — CONDUCĂTORUL TINERETULUI ÎN LUPTA ÎMPOTRIVA FASCIZĂRII ȚĂRII

LĂCRĂMIOARA CIUNTU, OCTAVIAN IONESCU — I.C.P.P.

I. Încă din primii ani de existență P.C.R. a văzut în tineret un rezervor de cadre, o forță care trebuie pregătită pentru lupta de cucerire a drepturilor sociale, de opunere împotriva forțelor de agresiune, pentru pace și progres. Din deceniul al IV-lea — cînd crește pericolul fascist, mai ales după instaurarea la putere a hitlerismului în Germania — tineretul a fost antrenat pentru acțiune activă împotriva fascismului. Astfel, la Congresul al III-lea (1924), Partidul Comunist Român aprecia că din rîndurile tinerilor trebuie să se recruteze forțe hotărîte a acționa împotriva asupririi, exploatării și nedreptății sociale, pentru izbînda cauzei revoluționare a proletariatului [1].

La congresul următor (1928) se hotăra ca P.C.R. „să acorde o atenție deosebită activității printre tineri", pentru a-i scoate de sub influența burgheziei care a creat în acest scop organizații cu caracter diversionist, menite a-i îndepărta de la lupta revoluționară a maselor largi populare. Congresul al V-lea (dec. 1931) statua că aceste obiective nu pot fi îndeplinite decît prin ridicarea nivelului ideologic, politic al tinerilor, prin educația lor marxist-leninistă. Partidul Comunist Român și-a realizat programul de mobilizare a tineretului prin crearea, în 1922, a **organizației revoluționare de tineret — U.T.C.**-ul, care a avut un rol hotărîtor în atragerea diferitelor categorii de tineri la înfăptuirea programului partidului, la acțiunea de convingere a unor organizații de tineret cu orientări democratice (Uniunea Tineretului Muncitor Socialist, Uniunea Tineretului Socialist Unitar, Uniunea Tineretului Radical Țărănesc) în vederea constituirii unui front unic antifascist [2].

În colecțiile de documente ale U.T.C.-ului [3] sînt redate hotărîri ale congreselor acestei organizații revoluționare de tineret, apelurile insistente și repetate către toți tinerii din țară pentru a se uni împotriva propagării fascismului, de a lupta pentru independența și suveranitatea țării, pentru eliberare socială.

Intensificînd activitatea de demascare a fascismului, „Tînărul leninist", organul C.C. al U.T.C. din România, apărut între 1931—1936, sublinia, în aprilie 1935, că „fascismul înseamnă război", în consecință întregul tineret fiind chemat a sprijini Frontul Popular Antifascist, a demasca intențiile agresive ale fascismului, a propaga ideile democratice și a întări convingerea maselor că drumul fascismului trebuie barat cu orice preț, pentru apărarea și asigurarea păcii [4].

Un rol important în realizarea unității de acțiune antifascistă a tinerilor l-a avut crearea, în 1935, a **Frontului Unic al Tineretului din Capitală,** în conducerea căruia a fost ales tînărul comunist Nicolae Ceaușescu [5] care cu un an mai înainte fusese arestat împreună cu alți conducători ai Comitetului Național Antifascist pentru participare la organizarea întrunirii din Capitală pe tema „Cum pregătim opinia românească în vederea respingerii primejdiei fascismului și a impunerii egalității în drepturi cetățenilor țării" [6].

II. Crearea Comitetului Național Antifascist al Tineretului, din inițiativa P.C.R., în iulie 1934, a deschis un nou orizont acțiunilor de luptă antifascistă. S-a intensificat procesul de demascare a caracterului reacționar al fascismului și a pericolului lui pentru poporul român și pe plan internațional, au luat un nou avînt acțiunile întreprinse pentru înlăturarea pericolului fascist în cadrul tuturor categoriilor de

[1] *Moțiunile și rezoluțiile Congresului al III-lea al P.C.R., ținut la mijlocul lunii septembrie 1924*, Editura P.C.R., 1924.

[2] C. MOCANU, GH. SBÎRNĂ, FL. DRAGNE, *Uniunea Tineretului Comunist împotriva pericolului fascist, pentru apărarea democrației, a independenței naționale*, în vol. *File din istoria U.T.C.*, ed. a II-a, Editura politică, Buc., 1980, p. 173—243.

[3] Institutul de Istorie a Partidului de pe lîngă C.C. al P.M.R., *Documente din istoria Uniunii Tineretului Comunist din România*, 1917—1944, Editura Tineretului, 1958.

[4] GH. SBÎRNĂ, *Activitatea Uniunii Tineretului Comunist pentru înfăptuirea Frontului Unic al Tineretului Muncitor* (1922—1944), în Analele Academiei „Ștefan Gheorghiu" nr. 1/1972.

[5] C. MOCANU, GH. SBÎRNĂ, FL. DRAGNE, *Uniunea Tineretului Comunist*, p. 200 și urm.

[6] *File din istoria U.T.C.*, p. 196—197.

tineri : ucenici, elevi, studenți, tineri de la sate, tineri ce satisfăceau serviciul militar. Aceste acțiuni au avut un obiectiv mai amplu, ele vizînd în același timp îmbunătățirea condițiilor de viață, obținerea de condiții mai bune de muncă, respectarea drepturilor democratice, mai ales după instaurarea dictaturii regale în februarie 1938, apărarea integrității teritoriale a țării.

Este cunoscută participarea ucenicilor la grevele muncitorești din perioada crizei economice capitaliste (1929—1933) și la acțiunile revendicative ale muncitorilor din anii următori. Ei s-au opus regimului cazon din cămine, interzicerii, de a citi ziare politice, de a se organiza în sindicate. De asemenea au participat la strîngerea fondurilor destinate ajutorării comuniștilor și antifasciștilor întemnițați, pentru abolirea regimului inuman din închisori.

Tineretul sătesc, îndrumat de organizațiile Uniunii Tineretului Comunist și-a sporit rezistența față de exploatare, opoziția față de activitatea organizațiilor fasciste, și-a întărit legăturile cu tineretul muncitor, cu studenții și elevii, **prin participarea la acțiuni cultural-sportive comune, răspîndirea de manifeste, prin cercuri de studiere a marxismului** [7].

U.T.C.-ul, chiar și în anii legalității, a desfășurat o acțiune susținută **în rîndul elevilor și studenților.** La Congresul al III-lea al U.T.C. din 1929 s-a pus problema dezvoltării organizației de pionieri, prin inițierea de grupuri pionierești în familie, cămine, orfelinate și școli. Ele au avut un important rol educativ, îndeosebi în coloniile de vară organizate de „Ajutorul Muncitoresc Român" [8]. Elevii revoluționari au activat în cadrul organizației „Școlarul roșu", apărută în 1932, ca urmare a sarcinilor trasate U.T.C.-ului de către Congresul al V-lea al P.C.R. Prin intermediul publicației „Școlarul leninist" [9] se sublinia : „Singurul mod prin care noi putem să ne impunem interesele noastre este a ne grupa în jurul „Școlarului roșu", formînd un front unic cu masele muncitorești și țărănești, sub conducerea P.C.R. și a U.T.C.".

În multe licee din țară au existat grupuri de elevi care au inițiat și desfășurat sub influența uteciștilor acțiuni prin care se solidarizau cu mișcările revendicative muncitorești sau luptau pentru revendicări proprii : pentru manuale școlare mai ieftine, scutirea de taxe școlare, locuri mai multe în internate, studierea literaturii marxiste, opoziția față de manifestările șovine și antisemite.

La Oradea, elevii organizați în „nuclee" au participat la manifestații de stradă, la demonstrații publice. În timpul unor astfel de acțiuni unii dintre participanți au fost arestați, iar alții eliminați. Cercuri de studiere a literaturii marxiste au fost organizate la o serie de licee din București („Gh. Lazăr", „Sf. Sava", „Aurel Vlaicu"), precum și din Botoșani, Dej, Brăila, Buzău ș.a. [10].

Într-un interogatoriu luat de Inspectoratul de poliție din Cluj un elev declara că sub influența uteciștilor, a presei democrate s-a convins că trebuie să lupte împotriva ororilor fascismului, a dictaturii și a războiului.

În ultimii ani ai deceniului al IV-lea și mai ales după instaurarea regimului legionar, aceste grupe de elevi au opus rezistență și au căutat să înrîurească pe colegii lor împotriva propagandei desfășurate de Frățiile de cruce, organizație fascistă de tineret aflată sub conducerea mișcării legionare. De asemenea, aceste „nuclee" au luat poziție împotriva străjeriei — organizație prin care politicienii vremii căutau să abată tineretul de la frămîntările sociale contemporane, să-l subordoneze țelurilor și intereselor cercurilor reacționare ale burgheziei.

U.T.C. a demascat caracterul străjeriei încă de la înființarea ei (1937). În Manifestul C.C. al U.T.C. din ianuarie 1935 se arăta că Legea Oficiului Educației Tineretului Român obliga pe toți tinerii între 7 și 18 ani să intre în organizația „Străjerii neamului" (care a precedat „Straja țării) și să efectueze un stagiu de pregătire premilitară pentru a-i îndepărta de ideologia și de lupta Uniunii Tineretului Comunist și a organizațiilor democratice de tineret [11]. „Straja țării" fusese decretată ca singura organizație a copiilor și tineretului, interzicîndu-se funcționarea altor organizații de tineret pe teritoriul țării. Astfel de măsură se înscria printre acțiunile care au pregătit dictatura regală și reflecta creșterea influenței fascismului.

Autoritățile școlare au luat o serie de măsuri restrictive împotriva elevilor participanți la mișcările democratice și antifasciste. În arhiva Ministerului Instrucțiunii și Cultelor se găsesc dovezi privind multe cazuri de elevi exmatriculați definitiv din școli din această cauză. De

---

[7] Vezi FLORIAN TĂNĂSESCU, *Aspecte ale activității revoluționare desfășurate de Uniunea Tineretului Comunist în rîndurile tineretului sătesc în perioada 1922—1944*, în vol. *Tineretul comunist în acțiune, Contribuții la istoria Uniunii Tineretului Comunist din România*, Editura științifică, București, 1972, p. 239—258.

[8] MIRCEA ȘTEFAN, *Tradiții revoluționare ale Organizației Pionierilor*, București, Editura politică, 1977, p. 110—113.

[9] Organul Comitetului local al U.T.C. Iași, 1932, vezi C. DINU, L. GARTENBERG, *Învățămîntul în presa progresistă și de partid*, 1872—1944, Ed. de stat didactică și pedagogică, București, 1961, p. 145.

[10] O serie de documente privind acțiunile elevilor, extrase din „Arhiva Istorică Centrală", vezi și MIRCEA ȘTEFAN, *Tradițiile revoluționare ale Organizației Pionierilor*, Ed. politică, 1977, p. 126—146.

[11] Institutul de istorie a Partidului de pe lîngă C.C. al P.M.R. Documente din istoria U.T.C., 1917—1944, Editura Tineretului, 1958, p. 359—360.

asemenea, există dovezi de lipsă de parțialitate a acestui minister care a ridicat pedepse similare acordate unor elevi sau participanți legionari, dar a menținut cu îndîrjire deciziile luate împotriva elevilor comuniști [12].

În perioada premergătoare războiului antisovietic, ca și în lunile premergătoare insurecției armate, numeroși elevi s-au alăturat acțiunilor întreprinse de tineretul din fabrici pentru a stăvili fascismul, a-i anihila acțiunile.

Tineretul universitar, sub influența comitetului local București al „Organizației studenților revoluționari", a desfășurat o amplă muncă politică și organizatorică de lămurire și convingere a întregii studențimi pentru a se opune direct și activ infiltrațiilor fasciste, pentru a denunța pericolul războiului. Măsurile luate în 1934 privind creșterea taxelor, limitarea numărului studenților, mărirea numărului anilor de studii, au creat condiții pentru un răspuns afirmativ al tineretului universitar la apelul U.T.C. de a forma un front unic capabil să participe la diminuarea influenței fascismului în rîndul studențimii din toate centrele universitare din țară.

În luna iunie 1935 s-a constituit la București **Frontul Studențesc Democrat,** în care erau atrași de către U.T.C.-iști și studenți făcînd parte din rîndul partidelor socialist, socialist democrat, național țărănist, radical țărănist [13].

Activitatea Frontului Studențesc Democrat a fost, deopotrivă, pusă atît în slujba democratizării vieții universitare, cît și în aceea a combaterii ideologiei și acțiunilor organizațiilor fasciste, jucînd un rol important în convingerea ezitanților de a se alătura luptei antifasciste și antirăzboinice. Scopurile, programul și planul de acțiune au fost desfășurate prin organul de presă „Studentul român" (*1935—1936*), precum și prin articole-studii inserate în alte publicații progresiste interbelice, ca de exemplu : „Cuvîntul liber", „Manifest", „Arena", „Era nouă", „Fapta", „Critica actualității".

La acțiunile F.S.D. au fost atrași și o serie de profesori democrați, animați de sentimente patriotice și antifasciste. Mișcarea legionară, întrebuințînd forța armelor ca mijloc de convingere, a căutat să suprime pe unii dintre aceștia, ca de pildă pe Traian Bratu, rectorul Universității din Iași și pe Fl. Ștefănescu Goangă, rectorul Universității din Cluj [14].

Lupta antifascistă, sentimentele patriotice ce animau pe membrii F.S.D. se desprind cu claritate din apelul „Dreptate României", în care, printre altele, se menționa : „O Românie mutilată, iată ce vrea fascismul internațional... Strîngeți rîndurile ! E ceasul unirii" [15].

Studențimea, alături de aproape întregul tineret român, a constituit un **factor activ în politica de stăvilire a fascismului** ; trăinicia sentimentelor patriotice care au animat tineretul de toate categoriile a fost probată în luptele date pentru dezrobirea țării, pentru înfrîngerea definitivă a fascismului.

III.

Pentru a obține rezultatele înfățișate parțial în cadrul acestui articol, Partidul Comunist Român a desfășurat **un intens proces educativ,** adaptînd acestui obiectiv conținutul și mijloacele determinate de condițiile istorico-sociale ale momentului respectiv. Plecînd de la situațiile reale și specifice țării noastre, prin procesul educativ s-a urmărit lămurirea conceptului de „fascism", a pericolului pe care fascismul îl constituie pentru viața cetățenilor și pentru dezvoltarea ulterioară a statelor, atragerea la acțiuni comune a unor categorii largi de tineri, de profesiuni și convingeri diferite. În această activitate desfășurată în cea mai mare parte în ilegalitate, P.C.R. și organizația sa revoluționară de tineret au știut să folosească cu pricepere organizațiile democratice de tineret, profesori, ingineri și maiștri și în general pe toți cei ce aveau de realizat o funcție educativă. A fost o muncă grea, de mare răspundere, de multe ori plină de primejdii.

Este important a desprinde, succint, obiectivele, conținutul și mijloacele prin care a fost realizat acest proces educativ. Documentele P.C.R. și ale U.T.C. din perioada respectivă cuprind o serie de indicații în această privință. Unele aspecte ale acestei problematici au fost deja amintite.

În documentele Congresului al V-lea al P.C.R. (1931) se fixa sarcina de a se realiza o organizație de tineret înarmată cu o orientare ideologică revoluționară, pregătită pentru a participa conștient la frămîntările sociale. În acest sens se considera necesar să se realizeze, prin îndrumarea ideologică și practică, educarea partinică a cadrelor U.T.C. Completarea culturii generale prin asimilare de cunoștințe din diferite domenii, dezvoltarea fizică prin gimnastică și sport, au stat, de asemenea, în centrul preocupărilor educative ale P.C.R. Un alt obiectiv era acela al educării solidarității cu toate categoriile de tineri cu aspirații democratice, în vederea închegării frontului unic al tineretului, U.T.C. fiind principalul nucleu în această acțiune. De asemenea, se

---

[12] Arhiva Istorică Centrală, Fond Ministerul Instrucțiunii, Dosar, nr. 308/1932, apud M. ȘTEFAN, *Op. cit.*, p. 175—176.

[13] FL. DRAGNE, C. PETCULESCU, *Frontul Studențesc Democrat, Pagini din lupta antifascistă a studențimii române*, Editura politică, București, 1977, p. 58—90.

[14] Vezi în acest sens FL. DRAGNE, C. PETCULESCU, *Op. cit.*, p. 148 și următ.

[15] „Dimineața" nr. 10732, 7 noiembrie 1936, apud FL. DRAGNE, C. PETCULESCU, *Op. cit.*, p. 155.

urmărea formarea spiritului de solidaritate internaționalistă în lupta împotriva fascismului — spirt dovedit din plin în în luptele din Spania (1936—1938) și în timpul războiului din Franța, precum și educarea în spiritul păcii, împotriva războiului.

În cadrul conținutului procesului educativ atenția prioritară era acordată cunoașterii ideologiei marxiste. Au fost studiate lucrări originale, traduceri, broșuri de popularizare și articole din presa de partid, U.T.C.-istă, democratică. La un grup de elevi de la Liceul „Gheorghe Lazăr" din București (1932) și de la Liceul „Sf. Sava" (1935) au fost descoperite astfel de materiale, fapt consemnat și în documentele procesului ce li s-a intentat elevilor de la „Sf. Sava" în 1935 [16]. Astfel de acuze au fost aduse și unor elevi din Botoșani, Cluj, Craiova, Timișoara [17].

Broșuri de ideologie marxistă au fost elaborate și răspîndite și în rîndul tineretului muncitor din fabrici. „Viața muncitorească" recomanda în 1925 ca tinerii muncitori să citească și apoi să difuzeze și în rîndul tovarășilor lor lucrări ca: „Originile socialismului științific", „Originea familiei, a proprietății private și a statului", ambele de Fr. Engels, „Manifestul comunist", „Concepția materialistă a istoriei" de C. Dobrogeanu-Gherea, „Din istoria socialismului" de Gh. Rappaport ș.a. O mențione specială în acest sens merită a fi făcută în legătură cu profesorul comunist Ilie Cristea care a organizat la Brașov un seminar marxist ilegal la care participau deopotrivă elevi și tineri muncitori [18].

Prin procesul educativ se urmărea cunoașterea realității istorico-sociale, a legităților sociale, pentru înțelegerea evenimentelor, pentru formarea convingerilor democratice durabile. În programele învățămîntului muncitoresc erau înscrise teme privind istoria omenirii, ordinea socială, problemele economice ale vremii, etnografia. Prin această formă de învățămînt s-a urmărit ridicarea nivelului de cultură generală al tinerilor muncitori; în acest scop se recomanda lectura unor lucrări din patrimoniul literaturii universale, ca **Mama** de Maxim Gorki, **Munca** de Emil Zola, romane cu tentă socială de Upton Sinclair [19]. Astfel de cursuri ținute în diferite orașe ale țării, cu concursul sindicatelor și al unor personalități ale vieții culturale, au cuprins cicluri de conferințe pe probleme de igienă, boli profesionale, de „Organizare și educație" [20], pe tema libertății cuvîntului și a scrisului [21].

Se urmărea, în același timp, ca tineretul să cunoască trecutul de luptă al poporului nostru pentru libertate, dezvoltarea sentimentelor patriotice, prin cunoașterea frumuseților patriei, a monumentelor istorice. În această privință, o contribuție demnă de subliniat au avut-o multe cadre didactice care în anii dictaturii regale și ai instaurării fascismului, asumîndu-și riscurile, au contribuit la lămurirea tineretului școlar, explicîndu-i doctrinele fasciste, formîndu-l în spiritul dragostei de patrie și popor. Este cunoscut cazul profesorului Tudor Bugnariu de la Școala normală de învățători din Năsăud, care în 1935 transformase lecțiile sale în pledoarii împotriva exploatării poporului, împotriva țelurilor fasciste, împotriva atitudinilor și manifestărilor la care era instigat tineretul de către organizațiile reacționare și fasciste. Asemenea lui au procedat și alți mulți profesori din țară, mai ales dintre cei ce predau istoria și limba și literatura română. Elevii din anii 1936—1944 își amintesc cu respect de profesori care, depășind conținutul programelor analitice, transmiteau elevilor cunoștințe în măsură să-i orienteze și să-i lămurească mai bine asupra evenimentelor zilei, trezindu-le ura față de fascism și întărindu-le sentimentele patriotice.

Ca rezultat al educării în acest spirit, **întregul tineret progresist al patriei a fost prezent în marile înfruntări sociale ale vremii,** a participat cu convingere și devotament la acțiunile întreprinse de organizațiile democratice, în care un rol hotărîtor l-au avut P.C.R. și organizația revoluționară de tineret — U.T.C.-ul. Tineretul, așa cum conchidea secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, „s-a pronunțat cu hotărîre împotriva dictatului de la Viena, pentru apărarea independenței, suveranității și integrității României" [22].

În realizarea educației tinerei generații P.C.R. și U.T.C.-ul au utilizat o serie de **forme și mijloace,** unele amintite mai înainte. Au fost organizate **cercuri de studiere a materialelor ideologice,** în uzine, la sate, în școli și universități. Ca rezultat al activității de propagandă desfășurată de U.T.C., s-au creat astfel de cercuri în cele mai multe orașe, mai ales

[16] Arhiva istorică centrală, fond Ministerul Instrucțiunii, dosar nr. 421/1935, apud M. ȘTEFAN, *Op. cit.*, p. 129—130.

[17] Idem, p. 130—131.

[18] SIMION I. POP, *Preocupări de pedagogie socială în mișcarea muncitorească din România în perioada anilor 1921—1944*, în volumul *Pedagogia socială — concepții, preocupări și experiențe în România dintre cele două războaie mondiale*, București, E.D.P., 1970, p. 42.

[19] GH. MUNTEANU, *Activitatea muncitorească și cultural-sportivă în rîndurile tineretului în anii 1921—1933*, în *Tineretul comunist în acțiune, Contribuții la istoria Uniunii Tineretului Comunist din România*, București, 1972, p. 165—182.

[20] Publicate în ziarul „Dimineața" din august, noiembrie, 1925.

[21] GH. MUNTEANU, *Activitatea educativă muncitorească*, p. 177.

[22] NICOLAE CEAUȘESCU, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. VII, Editura politică, București, 1973, p. 220.

în centrele muncitorești [23]. **Conferințele pe teme ideologice și de cultură generală** au avut un rol important în dezbaterea și însușirea teoriei și practicii revoluționare. **Universitățile muncitorești** au constituit o formă superioară și mai complexă de studiu al teoriei marxiste, de analiză a realităților sociale, de cunoaștere a tradițiilor progresiste și a aportului adus de personalitățile cu convingeri democratice la dezvoltarea științei, culturii, vieții publice. **Șezătorile și serile culturale** au fost utilizate atît la sate, cît și în uzine și școli. De multe ori, la sate, la aceste șezători se întîlneau tineri săteni cu tineri muncitori, cu elevi și studenți [24]. Aceste forme de acțiune erau mijloace de cunoaștere reciprocă a diferitelor categorii sociale de tineri, de formare a sentimentului de solidaritate. **Excursiile** erau și ele un bun prilej de a cunoaște frumusețile țării, trecutul poporului, realitățile economico-sociale.

Prin **asociațiile sportive** se urmărea dezvoltarea fizică, dar și a anumitor trăsături morale. „Institutul Muncitoresc de Sport și Educație din România" era o organizație cultural-sportivă, îndrumată de Partidul Social-Democrat, care a antrenat tineri cu convingeri democratice. Așa cum se arată într-o scrisoare a C.C. al U.T.C. trimisă acestui Institut, autoritățile încercau să interzică practicarea sportului de către tineri muncitori și țărani, sprijinind în schimb organizațiile fasciste care căutau să monopolizeze sportul, transformîndu-l într-un mijloc de pregătire a tineretului în concepția proprie fascismului [25].

Presa legală și ilegală a partidului a constituit o formă de largă difuzare a teoriei marxiste, a scopului luptelor de clasă, a rezultatelor obținute. Ea a contribuit la lămurirea și orientarea tineretului, la informarea lui curentă, contracarînd știrile mistificate și tendențioase ale presei oficiale.

Un mijloc important de educație a fost acțiunea directă, **participarea la greve, demonstrații și manifestații,** la răspîndirea de manifeste, broșuri, fluturași, la difuzarea de lecții de propagandă sub formă de foi șapirografiate, în general la toate acțiunile de stăvilire a fascismului, în apărarea păcii, inițiate de P.C.R. și U.T.C., la care au luat parte de multe ori și alte organizații democratice. Astfel de acțiuni au fost, totodată, și prilejuri de evaluare a rezultatelor educației întreprinse de P.C.R. și U.T.C. în rîndul tineretului.

Istoria va reține, pe bună dreptate, actele de eroism ale tineretului educat de P.C.R. și U.T.C. în marile bătălii de clasă, în demascarea și stăvilirea fascismului, în apărarea păcii, în lupta pentru eliberare și independență. Tineretul de astăzi găsește în aceste pagini glorioase un minunat exemplu educativ. În nenumărate rînduri, secretarul general al Partidului Comunist Român, tovarășul Nicolae Ceaușescu, a subliniat ideea că „Nimic nu se poate construi ignorînd trecutul! Esențialul este să se ia ce este bun și să se asigure o dezvoltare pe baze noi, în raport cu nivelul de cunoaștere la care a ajuns societatea într-un moment sau altul" [26].

[23] *File din istoria U.T.C.*, p. 225—226.

[24] FLORIAN TĂNĂSESCU, *Aspecte ale activității revoluționare...*, în *Tineretul comunist în acțiune*, p. 239—258.

[25] *File din istoria U.T.C.*, p. 215.

[26] NICOLAE CEAUȘESCU, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 12, București, Editura politică, 1976, p. 461.

LECȚIA DE LIMBA ROMÂNĂ ȘI VALENȚELE EI ÎN EDUCAREA COMUNISTĂ A ELEVILOR

Prof. IOAN DUMITRU, Liceul industrial nr. 5, București

La Congresul educației și învățămîntului, tovarășul Nicolae Ceaușescu sublinia că „învățămîntului de toate gradele îi revine nobila misiune de a sădi în conștiința tineretului dragostea fierbinte față de patria socialistă, față de partid, hotărîrea de a sluji cu abnegație cauza bunăstării și fericirii poporului, de a apăra cu orice preț cuceririle socialismului și comunismului, libertatea, suveranitatea și independența Republicii Socialiste România".

Un asemenea excepțional context educațional integrează fără îndoială studiul limbii și literaturii române, căci operele literare exprimă realitățile epocii, gîndurile, sentimentele și aspirațiile vremii, iar studierea lor trebuie să pună întotdeauna în lumină, în funcție de conținutul textelor, idealurile naționale și sociale, principiile și normele morale, concepțiile și atitudinile pentru care militează scriitorul, în armonie cu cerințele educației comuniste a elevilor, cu sarcinile care revin școlii din documentele Congresului al XII-lea al Partidului Comunist Român.

ÎN MOD DEOSEBIT, CREAȚIILE LITERARE care reflectă tradițiile luptei revoluționare pentru libertatea și fericirea poporului nostru, conducerea înțeleaptă de către partid a acestei lupte, permit profesorului să influențeze direct educația și formarea elevilor, aceștia fiind aduși în fața unor mesaje explicite, ușor de receptat și cu excelente implicații în modelarea personalității umane. Operele literare aflate în programele școlare — **Fiul patriei** de M. Beniuc, **Mamă Țară** de T. Arghezi, **O oră din august** de M. Preda, **Șoseaua Nordului** (fragment) de E. Barbu, **Slavă Partidului** de V. Tulbure ș.a. — oferă multiple posibilități de raportare a semnificațiilor politice, sociale, istorice, ideologice, integrate fenomenelor literar-artistice, la treptata formare a profilului tinerei generații. Dar, pentru ca finalitatea să fie întotdeauna aceasta, este necesară sporirea caracterului formativ al lecțiilor de limba și literatura română, în scopul aducerii textului literar aproape de mintea și sufletul elevului, el însuși participant la activitatea de receptare a ideilor și limbajului operei, asimilînd în mod activ calități care vor forma treptat propria personalitate. Astfel, firul roșu al tradițiilor luptei revoluționare a poporului nostru este preluat de tînăra generație.

Prezentăm, în continuare, comentariul literar, la clasa a VIII-a, al unui text — **Comunistului** de Nicolae Labiș — care proslăvește partidul, și vom evidenția tocmai valențele lui formative în relație imediată cu modernizarea metodologiei instructiv-educative.

Încadrat în volumul **Primele iubiri** (1956), poemul-odă încearcă un inedit portret liric al comunistului. Labiș renunță la mijloacele de convenință ale odei și întreprinde un sondaj în „intimele cămări" ale sufletului acestuia, permițînd cititorului să cunoască profunzimea vieții comuniste. Aceasta cu atît mai mult, cu cît, prin generalizare, se poate defini profilul complex al întregului partid.

La nivel compozițional, poezia are caracter poematic, evidențiind cu deosebire vibrația activismului comunist, într-un crescendo liric realizat pe trei trepte esențiale: **Deschiderea comunistă către oameni, Nașterea unei lumi, Permanența.**

Dacă titlul operei indică dedicația deschisă către comunist, primele strofe folosesc persoana a doua pentru a sublinia apropierea poetului față de eroul său. Labiș elogiază deschiderea sufletească a comunistului („Sufletul tău nu-i ascuns / Larg ți-l deschizi în afară") și își invită confrații, prin interogație retorică, să-l înțeleagă cît mai profund: „Totuși deplin i-am pătruns / Cea mai intimă cămară?" Aceste două versuri pot fi folosite de profesor ca întrebare — sarcină de lucru pentru elevi în vederea comentării strofelor următoare.

Mai departe, se realizează un adevărat sondaj „în adînc", acolo unde „vibrează o strună / Și sufletu-ntreg îți răsună". În context, „stropii de cîntec" exprimă metafora muzicii vieții și muncii comuniste, pentru ca imaginea voit muzicală „Sufletu-ntreg îți răsună" să creeze ampla viziune a activismului comunist, în care „struna" care vibrează este o parte dintr-un întreg bine sudat. Ceea ce îl impresionează pe poet cu deosebire este limpezimea trăirii și gîndirii comunistului, strădania lui marcînd „timbru de limpezi cristale", realizarea unei imagini armonioase a vieții.

ÎN TIMP CE PRIMA TREAPTĂ A CUNOAȘTERII VIEȚII comunistului solicita pătrunderi în profunzimile psihologice ale acestuia, nașterea unei lumi este descifrată cu deosebire pe dimensiuni orizontale. În numai patru strofe Labiș construiește ampla imagine a tumultuoasei noastre istorii de la debutul noii vieți și pînă la afirmarea acesteia. Inițial, se creează impresia unui pastel de primăvară în care situațiile antitetice domină (ca în orice primăvară): „e primăvară și vînt", „frigul domnește alături cu soarele", „soarele umflă în matcă izvoarele" etc. Dar raportarea atmosferei la participarea comunistului dezvoltă sensurile cadrului, în prim plan apărînd, de la nivel alegoric, tabloul marilor prefaceri de după 23 August 1944, transformări exprimate prin metafora „mari arături s-au întins pe pămînt". Prin urmare, antitezele anterioare defineau lupta dintre vechi și nou, specifică perioadei de trecere de la un sistem de viață la altul. „Noua sămînță-ncoltită curînd" (socialismul) beneficiază de lumina soarelui care „umflă în matcă izvoarele" (imaginea soarelui simbolizează de fapt calitatea de conducător a partidului în fața maselor populare — „izvoarele"). Mai departe, poetul revine la folosirea persoanei a doua, urmărind impresionat roadele activității comuniste de redeșteptare a ființei umane. Imaginea vizual-auditivă a pașilor „tăcuți, apăsați" care trec „peste gliile umede și încă reci" se deschide larg în atmosfera „fre-

neticei melodii" care cuprinde întregul pământ românesc. Melodia pe care comunistul o răspîndește în jur este glasul muncii și luptei pentru un viitor fericit și tocmai de aceea „simțiri omenești parcă-nvie în glie". Tensiunea marilor metamorfoze crește, concomitent cu frenezia activității comuniste și poetul exclamă: „Cîtă putere consumi / Să naști vibrația ce schimbă lumi".

Evoluția lirică continuă în ritm progresiv ideea că viața comunistului se identifică cu soarta țării. Exaltînd „nalta vibrație" pe care eroul său o „împrăștie în fire", Labiș îl aureolează, evidențiindu-i multiplele valențe ale activității: „Bucurie, durere, în tine se-mbină / Blîndă lumină — tăioasă lumină /, Nalta vibrație / împrăștie-n fire / Și pentru creștere și pentru pieire". Asemenea versuri exprimă ideea luptei partidului pentru progres și fericire, folosind cu deosebire enumerația sentimentelor în relație imediată cu metaforele „lumină" și „vibrație", aceasta, din urmă referindu-se la activismul comunist pentru triumful binelui, al noului și civilizației. Se reține mai ales metafora cu multiple valențe „vibrație", alături de care poetul introduce mai departe un mozaic de lumini, culori, gesturi, sensuri, strînse toate în profilul comunistului ca în tulpina aceluiași arbore. O strofă bogată în nuanțe stabilește pe deplin permanența partinică în două momente: Un prim moment debutează cu metafora „vibrație", care se repetă de trei ori, atrăgînd după ea șapte construcții finale. Momentul se încheie cu laitmotivul „vibrație", demonstrînd că pretutindeni se simte vibrația vieții și muncii de partid: „pentru ziduri de granit", „pentru un om obidit", „pentru visare, inimă, lacrimă, floare", „pentru greșeală, pentru păcat", „pentru copil și bărbat", „pentru speranță". (Se remarcă încadrarea simetrică a acestor enumerări metaforice care se deschid cu imaginea tăriei realizărilor prezentului, spre a se finaliza cu deschiderea infinită a speranței). Al doilea moment desenează „coregrafia" aceleiași vibrații, care privește atît „ale dansului ritmuri și grație", cît și „dansul de flăcări și roți". Prin urmare, muzica și grația muncii apar alături cu imaginile vizual-coloristice ale acesteia. În cele două momente lirice se dă expresie artistică eroicului și umanismului, ca trăsături sublime ale comunistului.

Poezia culminează cu deviza „Nimic pentru tine, tot pentru toți", care evidențiază frumusețea morală a activității comuniste, pentru ca întreaga poezie să se finalizeze prin reluarea imaginii muzicale complexe. Ideea deschiderii comuniste către om (din strofa a II-a) se amplifică, căci „o lume întreagă răsună", răspunzînd strunei care vibrează în „cea mai intimă cămară" a comunistului. Așa cu reliefa G. Tomozei: „Poet politic prin experiență, soldat și gînditor al clasei sale, Nicolae Labiș a realizat un portret dinamic, în impetuoasă mișcare al luptătorului slujitor al comunismului" (Gh. Tomozei — **Prefață** la **Moartea căprioarei**, E.P.L., 1964, p. XIII).

PENTRU A-ȘI AJUTA ELEVII SĂ RECEPTEZE SENSURILE și mesajul acestui poem-odă, profesorul poate apela cu deosebire la comentariul de text, posibil de realizat — după cum am văzut — prin descoperirea deductivă. Un asemenea comentariu se va putea raporta la documentele de partid. Apelîndu-se la analogie, se evidențiază — spre exemplu — mesajul operei lirice în legătură cu magistrala expunere a caracteristicilor care-i definesc pe comuniști din **Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism**: „Comuniștii nu se deosebesc de ceilalți oameni ai muncii decît prin faptul că înțeleg mai bine problemele dezvoltării economico-sociale, se bazează pe cunoașterea științifică a legităților generale ale evoluției societății omenești. Pornind de la aceasta, ei își asumă răspunderea în fața poporului de a acționa pentru unirea tuturor forțelor în vederea progresului economico-social al patriei. Animați permanent de spirit de răspundere și de sacrificiu, ei nu doresc — nu trebuie să dorească nici un fel de privilegiu decît acela de a-și servi patria, de a servi poporul, socialismul și comunismul".

Din raportarea textului literar la cel politic, va rezulta un comentariu complex, iar profilul personalității elevului va implica în profunzimea sa valențele educației multilaterale, cu vădite sensuri politice, patriotice și partinice.

În fine, comentariul literar al creației lui Labiș se poate realiza folosind activitatea pe grupe de elevi:

1) O grupă va primi sarcina de a descoperi calitățile intime ale comuniștilor, plecînd de la documentul de partid către prima parte a poeziei.

2) Altă grupă va trebui să comenteze descrierea nașterii noii vieți, integrînd în lucru ideile Programului partidului nostru.

3) A treia grupă va dezbate trăsăturile vieții și muncii comunistului care asigură permanența activismului său și a evoluției patriei noastre pe drumul progresului și bunăstării.

Pe parcursul rezolvării sarcinilor de mai sus, profesorul direcționează înțelegerea întregii poezii de către toți elevii și raportarea mesajului ei la viața școlarilor înșiși.

Indiferent de metoda acceptată în comentariul său, poemul lui Labiș trebuie să-i conducă pe tineri la concluzia că viața comunistului, a partidului său, este

însăşi esenţa evoluţiei României de după 23 August 1944, de astăzi şi viitoare. Născut atunci, la 8 Mai 1921, Partidul a imprimat vieţii sensurile adevăratei existenţe în permanentă evoluţie. Vibraţia lui reprezintă, prin urmare, tumultul poporului român în avîntul către noile culmi ale socialismului şi comunismului.

„Trandafirii lui Gheorghiţă"*

Ca un semn de încurajare a literaturii pentru copii, Editura „Scrisul Românesc" publică o carte de povestiri, cele mai multe inspirate din viaţa elevilor, autorul fiind un cadru didactic, învăţătorul Alexandru Gheorghe din Craiova. Se pare că în elaborarea cărţii principala preocupare a autorului a fost să redea cît mai limpede mesajul educativ al fiecărei povestiri, grijă izvorîtă, probabil, şi din faptul că cititorii lucrării sînt copii.

Primele cinci povestiri sînt de sorginte istorică, autorul evocă de regulă, prin intermediul unor oameni vîrstnici, întîmplări din trecutul de luptă al poporului (războiul din 1877, răscoala din 1907, războiul din 1916—1918, grevele muncitoreşti de la Nicolina-Iaşi, războiul antifascist). Celelalte opt povestiri sînt inspirate din viaţa copiilor şi redau cu predilecţie aspecte din acţiunile colective ale elevilor constituiţi fie în clasă de învăţămînt, fie în unitate pionierească. Astfel, cititorul reţine dragostea, grija copiilor pentru păsări şi animale *(Au salvat călătoarele ; Duman)*, priceperea şi îndemnul în muncă, acasă sau la şcoală *(Trandafirii lui Gheorghiţă ; Hărnicia Mihaelei)* sau, dimpotrivă, rezultatele reprobabile ale neglijenţei şi delăsării *(Nu mai plînge, Aurelia ; De ce întîrzie Ileana)*.

Cum spuneam, strădania autorului de a transmite micului cititor fapte şi idei menite să-l educe este vădită. Poate că această stăruinţă a dus la o mai modestă realizare artistică a povestirilor. Se foloseşte dialogul de o manieră care determină uneori lipsa de diversitate a prozei, deşi autorul stăpîneşte un stil povestitor deosebit de frumos şi sincer.

Cartea scrisă de Alexndru Gheorghe constituie o lectură necesară tinerilor cititori şi prin ea autorul ne dovedeşte o dată mai mult că învăţătorii, profesorii noştri, în strădania lor de a instrui şi a educa tineretul nu se opresc la buchea cărţii şi nici la articolele regulamentelor şcolare, ci caută să lărgească, să-şi consolideze acţiunile şi formele de activitate în procesul de osmoză spirituală a generaţiilor.

George NESTOR

* Alexandru Gheorghe, *Trandafirii lui Gheorghiţă*, Editura „Scrisul Românesc", Craiova, 1980.

O lucrare de excepţie*

Profesorii PETRE RADU şi DIMITRIE ONCIULESCU aduc în registrul valoric al istoriografiei pedagogice româneşti prezenţa unei lucrări de o însemnătate deosebită, a unei cărţi de excepţie, reprezentînd — într-o ştiinţifică ediţie critică — transpunerea în alfabet latin a primului manual oficial de pedagogie în limba română, scris în caractere chirilice şi datînd, în mai multe versiuni, din a doua jumătate a secolului al XVIII-lea.

Manualul este traducerea în limba română a COMPENDIULUI DE PEDAGOGIE ŞI METODICĂ, elaborat şi publicat în 2 volume, la Viena, în 1776—1777, de TEODOR IANCOVICI DE MIRIEVO în slavo-germană pe baza studiilor de pedagogie şi metodică ale lui I. Felbiger, reformatorul învăţămîntului austriac, studii pe care le-a tradus, prelucrat şi adaptat în această lucrare a sa, avînd ca titlu CARTE DE MINĂ TREBUINCIOASĂ ÎNVĂŢĂTORILOR ŞCOLILOR MICI. (Lucrarea nu se referă şi la textele din metodicele lui I. Felbiger privind şcoliile de un grad superior).

Numărul mare al românilor de pe întinsul pămîntului românesc, aflat sub dominaţia austriacă — naţiunea română fiind majoritară în Banat, Crişana, Transilvania, Maramureş şi Bucovina — vechimea şi autenticitatea învăţămîntului românesc şi marea efervescenţă culturală a epocii iluministe au făcut ca lucrarea lui Iancovici de Mirievo — aflată în exemplar unic la Muzeul şcolii bănăţene prin donaţia prof. J. WOLF — să fie tradusă în limba română, în transcriere chirilică, în mai multe versiuni la care au colaborat însemnaţi cărturari transilvăneni ai vremii.

Astfel, sînt cunoscute următoarele versiuni avînd diverse titluri : 1. CARTEA DE MÎNĂ PENTRU DASCĂLI, traducere datorată cărturarilor NICOLAE STOICA DE HAŢEG — cronicar al Banatului şi director al şcoliilor naţionale grănicereşti — şi arhimandritul IOAN FELDVARI, apărută în ediţiile din 1777 şi 1784 şi atestată documentar, dar încă nedescoperită. Ea a fost depistată de LUCIA PROTOPOPESCU şi îndeosebi de VICTOR ŢÎRCOVNICU în BUCVARIUL din 1781 — tradus şi editat de I. Feldvari, care cuprinde fragmentar texte din această carte. 2. CARTEA PENTRU METOD, atribuită lui DIMITRIE EUSTATIEVICI, director al şcollior naţionale din Transilvania (1786—1796). Atestată documentar ca apărută în 1776, dar nedescoperită încă, ea ar fi fost tipărită — după susţinerea prof. Lucia Protopopescu — înaintea Cărţii de mînă, constituind „prima metodică în limba română". 3. NORMALUL — versiune avînd indicat ca autor pe marele cărturar bănăţean MIHAI ROŞU în colaborare cu TEODOR IANCOVICI DE MIRIEVO — atestată documentar şi tipărită în 1776, dar rămasă nedescoperită. 4. DE LIPSĂ CĂRTICEA, apărută în ediţiile din 1777 şi 1785 — avînd atestat ca traducător pe cărturarul MIHAI ROŞU, fiind însă presupuşi ca traducători şi alţi cărturari, ca DANIIL MARGINAI LAZARINI, activ organizator al şcolilor bănăţene şi coleg cu Teodor Iancovici de Mirievo. Un exemplar al lucrării DE LIPSĂ CĂRTICEA, a fost descoperit de CEZAR APREOTESEI şi în Biblioteca lui Onisifor Ghibu. 5. CARTE TREBUINCIOASĂ PENTRU DASCĂLI, destinată Bucovinei, apărută în 1785 în două volume, constituind singura versiune completă existenă a compendiului — tradusă de cărturarul bucovinean VASILE BALŞ, ajutat de IOAN BUDAI-DELEANU, care în elaborarea lucrării s-au folosit de versiunile anterioare amintite mai sus.

Toate aceste versiuni reprezentînd traduceri în limba română, în alfabet chirilic, ale compendiului de pedagogie şi metodică elaborat în slavo-germană de Teodor Iancovici de Mirievo, au fost tipărite la tipografia Academiei din Viena condusă de Iosif Kurzböck, care din 1770 avea dreptul exclusiv de tipărire a cărţi-

(Continuare la p. 55)

ION ORGHIDAN

* P. Radu, D. Onciulescu, *Primul compendiu de pedagogie*, 2 vol, Casa corpului didactic, Timişoara, 1979.

CARACTERUL DE SISTEM AL PERFECȚIONĂRII

Prof. univ. dr. O. ȘAFRAN

I. **ÎN ALTE INTERVENȚII ALE NOASTRE** privitoare la perfecționarea cadrelor didactice, arătam că sporirea eficienței acesteia este condiționată în principal de rezolvarea a două probleme :

Prima — și în același timp, cea fundamentală — o constituie găsirea modalităților de a se stimula la cei în cauză nevoia de a se perfecționa.

A doua este traducerea în fapt a tezei conform căreia diferitele forme de perfecționare la care participă aceiași oameni trebuie să se coreleze, funcțional, pentru a se constitui ca sistem.

Considerăm că prima problemă este fundamentală, fiindcă rezolvarea ei condiționează hotărîtor obținerea rezultatelor scontate în orice aspect al perfecționării. Deci și pentru asigurarea caracterului de sistem al perfecționării (a doua problemă). Ne vom opri, din nou, pe scurt, la fiecare dintre ele.

A Se poate spune că este un fenomen de masă hotărîrea cadrelor didactice de a se angaja hotărît în lupta cu inerția proprie și cu cea a tovarășilor de muncă? Parcă e greu să răspunzi afirmativ la o asemenea întrebare atîta vreme cît dăinuiesc neajunsurile cunoscute dintre care poate că nici unul nu e mai semnificativ, datorită concreteței lui, ca numărul prea mare al profesorilor care nu răspund chemării de a participa la cursurile organizate de universități.

Și dacă ne punem întrebarea de ce stau lucrurile astfel, este firesc ca unul din răspunsurile care se impun să fie și acela că, în școlile în care lucrează acești profesori, ei n-au fost puși în situația de a-și conștientiza limitele, de a-și revizui concepția cu privire la rolul profesorului în conducerea procesului de învățare. Este evident că în asemenea școli nu există un climat care să stea în calea **gîndului că instalarea rutinei în munca didactică este o fatalitate,** un climat care — dimpotrivă — să impună convingerea că totdeauna și pretutindeni au existat și există slujitori ai școlii ce au vrut și au reușit să ocolească acest pericol.

Este adevărat că și pe buzele unor asemenea profesori flutură expresii cum sînt : „prioritatea formativului asupra informativului", „accentuarea caracterului formativ al procesului de învățămînt" ș.a. Dar numai atît nu este desigur prea mult, dacă nu există și cunoașterea întregului cadru teoretic în care asemenea formulări capătă sensul lor real și, apoi, strădania de a conduce procesul instructiv-educativ în conformitate cu acest sens. Unde se poate ajunge cînd, vrînd să te arăți a fi „profesor modern", folosești asemenea termeni preluați „din auzite", se vede limpede din următoarea întîmplare semnificativă : la un examen de definitivat, un profesor de educație fizică a afirmat că, în jocurile sportive pe care le organizează cu elevii săi, folosește *metode moderne, participative,* „cum ar fi, de exemplu, instruirea programată".

B În articolele menționate, am demonstrat pe larg că centrul de greutate al asigurării caracterului de sistem al muncii de perfecționare a cadrelor didactice este ceea ce se întreprinde în acest sens la nivelul școlii și că dobîndirea eficienței scontate depinde în hotărîtoare măsură de felul în care se preocupă de acest lucru directorul școlii.

Arătam că, întrucît școala este și ea o organizație cu anumită structură, sînt întru totul valabile și pentru ea cele ce urmează : „Orice structură care vrea să-și păstreze eficiența trebuie să se orienteze, în afară de scopul pe care îl servește,

* *Eficiența perfecționării, la nivelul școlii, a cadrelor didactice,* „Revista de pedagogie" 3/1968 ; *Directorul școlii și munca metodică eficientă,* „Revista de pedagogie", 3/1979 ; *Tradiție și progres în pregătirea și perfecționarea personalului didactic din România.* Institutul de științe pedagogice, colecția „Caietele Colocviului", București, 1970 ; *Perfectibilitatea perfecționării,* „Revista de pedagogie", 1/1978.

dar neapărat în funcție de el, spre propria ei realitate, spre propria ei perfecționare, adică să devină într-o măsură oarecare propriul ei scop, să se mențină și să se optimizeze fără încetare în raport cu situațiile schimbătoare în care își desfășoară activitatea pentru a-și realiza scopurile" [2].

Așadar, pentru ca eficiența să fie dobîndită, este nevoie ca structura „să se orienteze spre propria ei realitate, spre propria ei perfecționare". Nu găsim oare în aceste cerințe însăși rațiunea de a fi a conducerii școlii? Cine altcineva decît directorul — în primul rînd — trebuie să determine, în rîndurile cadrelor didactice, un curent de opinie care să țină mereu trează preocuparea de a se obține rezultate tot mai bune? Astfel, munca de conducere a școlii nu se înfățișează ca fiind în principal una de creare a condițiilor de interiorizare, la profesori, a cerințelor legate de optimizarea activității instructiv-educative.

Considerăm, de aceea, că munca de conducere a școlii se exprimă, esențial, în organizarea de așa manieră a activităților metodice, încît fiecare catedră (comisie metodică) să devină un laborator de gîndire colectivă, unde să se traseze liniile directoare ale modernizării procesului de învățămînt din școala respectivă, ținîndu-se seama de condițiile specifice în care își desfășoară ea activitatea.

Trasarea acestor linii implică o activitate complexă ale cărei componente principale sînt cu necesitate :

a) stabilirea obiectivelor de perfecționare, corelate fiecărui obiect de învățămînt, — de aici necesitatea obiectivă de a se recurge la studiul individual și de a se organiza dezbateri cu caracter teoretic ;

b) elaborarea unor ipoteze de lucru legate de introducerea efectivă a unor elemente de modernizare în munca didactică : — de aici necesitatea schimbului de experiență în cadrul căruia o lecție deschisă se constituie ca situație experimentală creată pentru verificarea susmenționatelor ipoteze ;

c) întocmirea evidenței problemelor nerezolvate ; — de aici necesitatea de a se folosi ajutorul de mai înaltă calificare pe care-l oferă cursurile de perfecționare.

Principala realizare a unui asemenea laborator este, neîndoielnic, faptul că aci se cristalizează „atitudinea de căutare", care constituie începutul procesului de interiorizare a cerinței de a se lucra mereu mai bine. Existența unor preocupări proprii colectivului unei școli de a-și perfecționa continuu munca sporește eficiența participării la alte forme de perfecționare, tocmai fiindcă respectivul participant vine cu un număr de întrebări (și ele interiorizate), la care este efectiv dornic să găsească un răspuns. Cu alte cuvinte, atitudinea de căutare la care ajunge el, confruntînd propria sa experiență cu cea a colegilor care lucrează în aceleași condiții, se constituie ca factor generator de receptivitate pentru informațiile care se dobîndesc la cursurile de perfecționare. Totodată, întîmpinarea informațiilor care se dau la aceste cursuri de pe poziția unei asemenea receptivități reprezintă expresia cea mai adecvată a „participării active" a cursantului la ceea ce se întreprinde pentru perfecționarea lui. El este activizat în sensul propriu al cuvîntului, tocmai prin aceea că nu primește pasiv informațiile care i se dau, ci le raportează la problemele practice ale muncii sale instructiv-educative pe care nu a reușit să le revolze. El vede în aceste informații nu numai un material de asimilat pentru a putea reuși la examen, ci și unul ce urmează să fie adaptat, pentru a găsi răspuns la întrebările lui. Esența activizării celui ce participă la cursurile de perfecționare, în asemenea condiții, rezidă în faptul că achizițiile de aci sînt raportate la adevărate situații-problemă și datorită acestei împrejurări provoacă și întreține starea tensională caracteristică străduinței de a găsi ieșirea din asemenea situații.

Și mai este de adăugat ceva. Oricît de problematizant ar fi însuși cursul pe care-l audiază participantul, soluțiile pe care le oferă el nu pot avea — prin însăși natura lucrurilor — decît un caracter general și generalizator. Într-un fel întîmpini aceste soluții, cînd ele ți se înfățișează ca fiind un posibil îndreptar pentru a corecta un demers propriu și în altfel cînd ele sînt luate ca în cazul profesorilor care n-au fost îndemnați de climatul școlii în care lucrează să fi ajuns la o oarecare experiență în același domeniu — ca rețete ce ar putea fi aplicate ca atare. Considerăm că la primul caz se aplică mai potrivit următoarea remarcă a lui G. Mialaret cu privire la ceea ce conferă muncii pedagogice caracter de artă : „Orice metodă pedagogică rezultă din întîlnirea mai multor factori și în acest sens educația rămîne totdeauna o artă : aceea de a adapta la o situație precisă indicațiile generale date de cărțile de metodologie" [3].

II. DESIGUR CĂ SITUAȚIA AR FI IDEALĂ, dacă toți cei care răspund chemării de a frecventa cursurile de perfecționare ar proveni din

[2] TRAIAN HERSENI, *Psihosociologia organizării întreprinderilor industriale*, Editura Academiei Republicii Socialiste România, București, 1959, p. 17.

[3] GASTON MIALARET, *Introduction à la pedagogie*, Presses Universitaires de France, Paris, 1964, p. 49.

școli unde prima problemă la care m-am referit la începutul acestor rînduri (cultivarea nevoii de autodepășire) și-a găsit o rezolvare fericită. Munca noastră, a acelora care predăm la aceste cursuri, s-ar desfășura în alte condiții și, neîndoielnic, cu alte rezultate.

Este însă la fel de sigur că tocmai fiindcă situația nu este, în toate cazurile, ideală, ne revine nouă și sarcina de a determina configurația sistemului la care ne referim, pornind, de data aceasta, de la cursurile de perfecționare către școală. Cu alte cuvinte, trebuie să ne străduim să facem din fiecare cursant un animator al muncii metodice din școală, al acelui laborator de gîndire colectivă despre care vorbeam.

Experiența ne-a arătat că putem conta pe existența, la cei mai mulți dintre cursanți, a unei motivații favorizante. Motivația este configurată de cîteva elemente cum sînt : a) orice profesor — ca dealtfel orice alt profesionist — este dornic să se realizeze ; b) curiozitatea stîrnită de larga audiență de care se bucură tot ce ține de teoria modernizării învățămîntului ; c) o oarecare ambianță — tot profesională — care-l îndeamnă să-și încerce puterile în învingerea unor dificultăți.

Pornind de la aceste componente ale motivației și propunîndu-ne să le activizăm funcționalitatea, folosim intensiv prilejurile pe care ni le oferă abordarea principalelor teme de pedagogie, pentru a forma treptat la cursanți convingerea că „a preda", de pe pozițiile profesorului modern, implică o reconsiderare a naturii profesiei, așa cum, atunci cînd e vorba despre elevi, „a învăța", sub conducerea predării moderne, este altceva decît a stoca și a reproduce cunoștințe.

Ne străduim, totodată, să prezentăm în așa fel teoriile învățării și metodele de învățămînt moderne, încît să-i eliberăm pe mulți dintre cursanți de un fel de prejudecată care se arată a fi serioasă piedică în manifestarea activă a receptivității față de ceea ce se preconizează ca fiind de natură să înnoiască „meseria de dascăl". În ce constă această prejudecată ? În credința că modernul ar fi „cioara de pe gard" pentru care lași „vrabia din mînă", că modernizarea predării-învățării trebuie să înceapă cu o altă organizare a procesului de învățămînt, cu o altă bază materială și mai ales cu „alți elevi". Modernizarea le apare acelor care nutresc o asemenea credință ca fiind o himeră de dragul căreia renunți la o modalitate de lucru temeinic așezată.

Combatem un asemenea „punct de vedere" insistînd asupra faptului că nu se pune încă problema opțiunii pentru una din teoriile învățării (cu tot ce-i corespunde pe planul tehnicii didactice, a organizării procesului de învățămînt ș.a.m.d.), ci aceea că — pornind de la cunoașterea celor mai prestigioase dintre aceste teorii — să introducem, în cadrul actualei organizări a procesului de învățămînt, elemente de modernizare sugerate de către acestea. Așa de pildă, chiar dacă nu preiei ca atare și în întregime vreuna din teoriile acționale, se dovedește a fi util să te lași inspirat de ideea de a organiza astfel procesul cunoașterii realizat de elevi, încît el să pornească de la acțiuni materiale sau materializate ale acestora. Tot astfel, nu trebuie neapărat să preluăm integral tehnica instruirii programate, dar putem și trebuie să ne străduim să realizăm mai bine feed-back-ul, să individualizăm influența educativă ș.a.m.d.

Prezentarea acestor teze își găsește împlinirea prin ilustrările care se fac în cadrul seminariilor. Pentru fiecare seminar, cursanților li se cere să se pregătească nu numai studiind bibliografia care le îngăduie să aprofundeze teoretic problema ce va fi pusă în discuție, ci și elaborînd cîteva modele de materializare în practica muncii didactice a unor orientări moderne, cum ar fi, de exemplu : formarea unor noțiuni prin parcurgerea tuturor etapelor preconizate de teoria lui P. J. Galperin ; crearea unor situații-problemă pentru a se ajunge la anume cunoștințe etc.

Unele dintre aceste modele sînt rodul unor încercări deja făcute în propria activitate instructiv-educativă a acelora care le prezintă, altele sînt elaborate, ad-hoc. Discuțiile care urmează reliefează ceea ce este sau nu corect în conceperea respectivelor modele și conturează alte modalități posibile de rezolvare a problemei puse în discuție.

După cîteva asemenea seminarii, le propunem cursanților să sugereze comisiilor metodice din care fac parte să procedeze într-o manieră similară. În felul acesta, lecțiile deschise vor putea dobîndi caracterul experimental despre care vorbeam, în ele urmînd să se verifice ipotezele elaborate în cadrul dezbaterilor teoretice premergătoare. Discuțiile care urmează după o asemenea lecție capătă, prin forța lucrurilor, caracterul unei confruntări dintre teze teoretice cu realitatea oferită de lecție. Dintr-o asemenea confruntare pot să apară noi ipoteze și, în felul acesta, o nouă lecție deschisă apare ca o necesitate evidentă și, ca atare, acceptată.

INSPECȚIA SPECIALĂ – FORMĂ DE PERFECȚIONARE A PERSONALULUI DIDACTIC

Lector univ. dr. CONSTANTIN POPESCU

Ca formă a muncii de îndrumare și control, inspecția specială indică cadrelor didactice direcția spre care trebuie să-și intensifice eforturile în viitor, prin stabilirea unui sistem „de măsuri imediate care să ducă la lichidarea lipsurilor constatate, la îmbunătățirea în practică a activității". [1]

Ministerul Educației și Învățământului se preocupă în mod permanent de creșterea eficienței inspecției speciale. Lucrarea „Metodologia organizării și desfășurării activității de perfecționare a pregătirii personalului didactic", pusă la dispoziția cadrelor didactice este concludentă din acest punct de vedere. Studiul nostru se încadrează în aria largă a acestor preocupări majore, întrucît urmărește să analizeze această formă de perfecționare și să formuleze unele propuneri pentru optimizarea ei, concluziile fiind desprinse din efectuarea a peste 300 de inspecții speciale, din cercetarea unui număr egal de procese verbale încheiate cu această ocazie, din convorbirile purtate cu inspectori sau directori de școli și din rezultatele testării unui eșantion de 270 cadre didactice din nouă județe din țară.

Vom reliefa numai trei aspecte ale temei abordate, pe care le socotim importante pentru realizarea integrării învățământului cu cercetarea și practica educativă.

a) Concordanța dintre conținutul inspecției speciale și obiectivele educaționale cerute de idealul educațional socialist, care la rîndul lui derivă din comanda socială a construcției societății socialiste multilateral dezvoltate și trecerea la comunism.

Creșterea eficienței inspecției speciale, privită din punct de vedere al realizării obiectivelor educaționale și a idealului educațional socialist, impune o **investigație multilaterală a sistemului de muncă al candidatului și al elevilor, interdependența dintre ele și eficiența fiecăruia.** Aceasta presupune să se studieze un sistem de relații în contextul perfecționării procesului instructiv-educativ: „profesor-elev", „educator-colectiv de elevi", „profesor-colectiv de profesori" (consiliul profesoral, catedră, cerc pedagogic), „relația educator — organizații de copii și tineret". Temeinic se cere a fi **studiată preocuparea candidatului pentru autoperfecționare, pentru aplicarea în practică educativă a rezultatelor cercetării pedagogice,** prin transpunerile în plan metodologic a noilor orientări în teoria învățării.

De asemenea, trebuie cercetată munca științifică proprie: „manuale școlare, metodici, culegeri de probleme sau lucrări practice de laborator, mijloace de învățămînt omologate, mașini, aparate, dispozitive, instrumente de măsură și control, utilaje brevetate sau omologate, studii publicate în volum, reviste de specialitate și pedagogice etc." [2]. Cum modernizarea învățămîntului nu poate fi concepută fără progrese evidente în educația morală a tineretului școlar, un obiectiv important al inspecției școlare este și **investigarea nivelului educațional-moral al colectivului de elevi, atmosfera relațional-morală și interpersonală a grupului de elevi.**

Apreciem că aceste probleme, care pot contura personalitatea cadrului didactic, nu constituie, totdeauna, conținutul inspecției speciale. De multe ori inspecția este o acțiune predominant constatativă și mai puțin **operațională.** Nu se dezvăluie, în suficientă măsură, efectul acțiunii educative asupra elevilor: pregătirea lor pentru autoeducație, posibilitățile de gîndire și activitatea lor creatoare, nivelul deprinderilor de muncă independentă, orientarea școlară și profesională etc.

Aceste neajunsuri pot fi înlăturate prin **determinarea precisă a conținutului inspecției speciale, în lumina sarcinilor instructiv-educative ce revin fiecărei discipline școlare, prin cunoașterea, de către organele de îndrumare și control (directori, inspectori etc.) a specificului cercetării științifice a fenomenului educativ, prin afectarea timpului necesar unei temeinice analize a practicii educative, pentru a stabili, cu obiectivitate, nivelul la care candidatul îndeplinește sarcinile**

[1] NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la Consfătuirea de lucru de la C.C. al P.C.R.*, 29—30 mai 1980, Edit. politică, București.

[2] M.E.Î., *Metodologia organizării și desfășurării activității de perfecționare a pregătirii personalului didactic*, nr. 61020/1980.

prevăzute la art. 142 din Legea educației și învățămîntului din 1978. La clarificarea acestor probleme în rîndul întregului personal didactic (educatoare, învățători, profesori, directori, inspectori etc.) un rol deosebit revine instituțiilor de învățămînt superior și de cercetare științifică.

b) Cercetarea pedagogică-baza metodologică a inspecțiilor speciale.

În fiecare an se efectuează circa 12 000 inspecții speciale pentru definitivarea în învățămînt și acordarea gradelor didactice. Ele solicită un **grad sporit de conștiință profesională din partea celor care le realizează,** întrucît trebuie să se bazeze pe obiectivitate, principialitate, exigență și atitudine tovărășească.

Relația „inspector — profesor inspectat" ridică probleme psihologice și pedagogice, la a căror rezolvare contribuie „personalitatea inspectorului", posibilitățile acestuia de a folosi metodele cercetării pedagogice în studierea practicii educative. De aceea, sesizăm unele probleme care pot duce la optimizarea metodologiei inspecției speciale.

Dacă inspecțiile speciale pentru definitivat și gradul II ar putea fi efectuate de către inspectorii de specialitate, ele și-ar atinge scopul, întrucît în sistemul nostru de îndrumare și control în școală există un număr mare de cadre de o autentică valoare, cu pasiune pentru munca de perfecționare continuă a învățămîntului, care dau dovadă de competență și exigență profesională. Aceștia însă nu le pot efectua, din cauza multiplelor sarcini și a numărului mare de candidați la unele discipline, ele fiind realizate cu ajutorul metodiștilor voluntari.

Se poate afirma, fără a greși, că o parte dintre inspecții nu corespund eforturilor depuse pentru creșterea eficienței acțiunilor de perfecționare, că au, multe dintre ele, un caracter empiric, subiectiv.

Inspecțiile se fac „ca „între colegi", **asistîndu-se la patru lecții** „pregătite cu grijă" și „programate în aceeași zi" prin schimbarea orarului, iar metodele de investigare și apreciere nu vizează activitatea multilaterală a candidatului, nu au în vedere „caracterul dinamic, viu, dialectic al fenomenului educativ".[3] Sînt mai puțin folosite **metodele de cercetare prin care să se stabilească nivelul pregătirii elevilor :** chestionări orale, probe scrise de control, studierea produselor activității elevilor (caiete de teme, lucrări de control, caiete de notițe, obiecte realizate la lucrările practice etc.), psihosociometria, studiul de caz etc. Timpul afectat inspecției speciale nu permite să se analizeze eficiența muncii profesorului în calitate de diriginte, de comandant de pionieri sau îndrumător U.T.C. etc. La aceste neajunsuri se adaugă și faptul că se aduc prejudicii învățămîntului, întrucît metodiștii voluntari lipsesc de la clasă în zilele cînd efectuează inspecții speciale.

Deficiențele constatate au dus la concluzia că nota acordată la inspecția specială să nu fie luată în calculul mediei generale pentru definitivarea în învățămînt și acordarea gradului II.

Pentru optimizarea metodologiei acestei forme de perfecționare considerăm că inspecțiile speciale pentru definitivare și gradul II să fie efectuate de directorul (directorul adjunct) al școlii (liceului), împreună cu responsabilul catedrei (profesori) sau al comisiei metodice (învățători), procesul-verbal, după ce a fost discutat și aprobat de consiliul profesoral, să fie consemnat în documentele școlii, iar nota acordată să aibă ponderea unei probe de examen. Pentru unitățile de învățămînt care au numai ciclul primar, inspecțiile să fie realizate de directorul școlii de centru și directorul școlii respective.

În această situație, **inspecția poate și trebuie să fie un corolar al cunoașterii activității cadrului didactic pe întreaga perioadă a stagiaturii (pentru definitivarea în învățămînt) sau a celor cinci ani de la definitivare la gradul al II-lea. În acest mod, ea s-ar putea desfășura intensiv pe parcursul întregului an școlar, în care candidatul a solicitat inspecția specială,** iar **aprecierile ar fi desprinse printr-o investigație adîncită asupra îndeplinirii tuturor îndatoririlor ce revin personalului didactic prin legislația în vigoare.**

În ceea ce privește îndrumarea lucrărilor metodico-științifice și **inspecțiile pentru gradul I,** considerăm că ele **trebuie să fie efectuate, pentru toate cadrele didactice (educatoare, învățători, profesori) de către instituțiile de învățămînt superior și de cercetare științifică.** În formularea propunerii noastre ținem seama de tendința existentă pe plan mondial ca pregătirea educatoarelor și învățătorilor să se realizeze prin instituții de învățămînt superior[4], de faptul că în profilul formației lor, orientarea psihologică și pedagogică are o importanță foarte mare, de contribuția pe care unitățile de învățămînt superior și cercetare o pot aduce la optimizarea procesului de instruire și educare în învățămîntul preșcolar și primar, la formarea personalului didactic pentru acest învățămînt. Efectuarea unor inspecții de acordare a gradului I — sau îndrumarea unor lucrări metodico-științifice, în funcție de

[3] STANCIU STOIAN, *Cercetarea pedagogică*, Edit. politică, București, 1969, p. 66.

[4] ROBERT DOTTRENS, *Institutori ieri — educatori mîine*, E.D.P., București, 1970, p. 65, 48, JEAN PIAGET, *Psihologie și pedagogie*, E.D.P., București, 1972, p. 112, 116 ; EDGAR FAURE, *A învăța să fii*, E.D.P., București 1974, p. 280—283.

profilul temelor prioritare înscrise în planul institutelor de cercetare **de către cercetătorii ştiinţifici,** ar fi o cale de integrare a învăţământului cu cercetarea pedagogică. Cadrele didactice cele mai bune ar putea fi atrase la clarificarea unor probleme pe care le ridică practica educativă şi pregătite în direcţia studierii fenomenului educativ.

De asemenea, timpul afectat inspecţiei speciale pentru gradul I trebuie să ofere comisiei posibilitatea **unei aprecieri juste a stilului muncii didactice, metodico-ştiinţifice şi social-politice a candidatului.** Prezenţa într-o unitate şcolară a unei comisii numite de Ministerul Educaţiei şi Învăţământului, formată din cadre didactice din înv. superior şi inspectorul de specialitate (pentru profesori) trebuie să constituie un eveniment ştiinţific şi metodologic pentru catedra de specialitate, pentru consiliul profesoral în faţa cărora comisia ar urma să-şi expună observaţiile cu privire la candidat şi, în special, la problemele ce le ridică educaţia în şcoala respectivă în general.

c) EFICIENŢA PRACTICII EDUCATIVE, CRITERIUL DE BAZĂ ÎN APRECIEREA MUNCII PERSONALULUI DIDACTIC.

În rezultatele muncii la catedră, în activitatea social-culturală, se reflectă personalitatea profesorului, trăsăturile lui de ordin profesional-ştiinţific, pedagogic, etic şi social. De aceea, aceste rezultate **trebuie să aibă o pondere mai mare la definitivarea în învăţământ, la acordarea gradelor didactice şi la absolvirea cursurilor de perfecţionare.** Aşa cum s-a mai menţionat, în prezent, nota inspecţiei speciale nu se ia în considerare la calcularea mediei generale la examen. Este adevărat că ea este o probă eliminatorie, însă aceasta nu este suficient. **Experienţa pozitivă din trecut a şcolii româneşti reliefează ponderea acordată muncii cadrelor didactice la locul de muncă;** de exemplu, prin art. 147, din Legea învăţământului din 1939, se cerea, pentru definitivat, media generală cel puţin 7 şi ea era formată din media examenului (media probelor orale, adunată cu notele de la probele scrise şi practica pedagogică), la care se adăuga nota de la inspecţia specială, iar pentru gradul II media generală minimum 7,50, constituită din media probelor orale şi scrise de la examen, adunată cu nota la inspecţia specială. Menţionăm ca în primii ani după reintroducerea gradelor didactice (după 1959), practica educativă, rezultatele muncii la catedră aveau o pondere mult mai mare în stabilirea mediei generale de la examen. Considerăm că **nota la inspecţia specială, efectuată cu competenţă şi spirit de răspundere, poate avea ponderea unei note în calculul mediei pentru definitivarea în învăţământ şi acordarea gradului II.** În caz contrar ierarhizarea valorilor poate fi neconcludentă, întrucît ea se face numai pe baza „unor discuţii teoretice în cadrul examenului", ştiut fiind faptul că important este modul cum educatorul foloseşte pregătirea sa ideologico-politică, de specialitate şi pedagogică pentru optimizarea procesului instructiv-educativ.

Aceeaşi problemă se ridică şi în legătură cu absolvirea cursurilor de perfecţionare. Dacă pentru definitivare şi gradul II se prezintă comisiei procesul verbal de inspecţie, iar pentru gradul I memoriul de activitate, care pot da unele informaţii cu privire la personalitatea profesorului, pentru cadrele didactice care se prezintă la cursurile de perfecţionare nu există nici aceste informaţii. Dacă aceste cursuri s-ar desfăşura în timpul anului şcolar ar putea fi apreciaţi şi la o probă practică desfăşurată cu elevii.

Ele se ţin însă în vacanţele şcolare, iar aprecierea cursanţilor se face cu note de la 10 la 1, prin examen la specialitate şi metodica predării specialităţii, şi prin colocvii de pedagogie şi de probleme ale construcţiei socialismului în R.S.R. [5]. Apreciem că şi în calculul mediei la absolvirea cursului de perfecţionare ar trebui să intre nota pentru practica educativă desfăşurată la locul de muncă, notă care să fie stabilită pe baza unei caracterizări aprobate de către Consiliul profesoral al unităţii de învăţământ respective.

Unele din sugestiile pe care ne-am îngăduit să le facem, ar putea să se impună atenţiei organului de decizie şi aparatului (cadrelor) care lucrează în domeniul perfecţionării personalului didactic şi chiar cadrelor didactice de toate categoriile, îndeosebi ideea că inspecţia specială, prin conţinutul şi metodologia efectuării ei, trebuie să constituie un mijloc important pentru integrarea învăţământului cu cercetarea pedagogică de creştere a calităţii muncii educative a cadrelor didactice.

---

[5] Vezi Metodologia organizării şi desfăşurării activităţii de perfecţionare a pregătirii personalului didactic, nr. 61020/1980.

REGLAREA ACTIVITĂȚII ȘCOLARE PRIN REACȚII FAȚĂ DE EFECTE

Prof. dr. VASILE POPEANGA

1. ÎN CADRUL ȘCOLII SE DESFĂȘOARĂ O ACTIVITATE DINAMICĂ, a cărei finalitate este formarea personalității tinerilor elevi. Corpul de educatori ai școlii transmite și prelucrează un volum de informații științifice stabilit de programele și manualele școlare, ajutînd pe elevi să le asimileze. În cooperare cu ceilalți factori educativi din societate, grupul de educatori ai școlii urmărește să formeze la elevii ce le sînt încredințați comportamentul corespunzător exigențelor sociale și să-i pregătească pentru integrarea lor activă în societate. Activitatea complexă desfășurată în cadrul unei instituții școlare se concretizează în performanțe variate ale educatorilor și elevilor.

În decursul unei activități îndelungate de conducere a Liceului pedagogic din Arad, am întîlnit **stiluri diferite** de reglare a activității educative desfășurate în cadrul unor colective de clasă sau a activității școlare în ansamblul ei. Cu prilejul activității desfășurate în cadrul școlii de grupuri de îndrumare și control aparținînd inspectoratului școlar și ministerului sau de comisii de acordare de grade didactice, am distins cîteva stiluri distincte: **a)** îndrumare pentru reglarea activității în raport cu norme legislative și pedagogice, în care activitatea era raportată la acte normative; **b)** recomandări făcute prin referiri la valori pedagogice — principii de învățămînt, metode, obiective didactice —, care asigurau fundamentarea teoretică a acțiunilor de reglare a activității școlare și de perfecționare a ei; **c)** reglarea prin raportare la un model abstract de instituție educativă și la rolul ei în societatea socialistă. Modelul constituia sistemul de referință pentru evaluarea activității și în raport cu el se inițiau noi acțiuni menite să sporească funcționalitatea instituției școlare; **d)** reglare a activității prin evaluare atentă a efectelor acțiunii educative — a randamentului în muncă al grupului școlar — și inițierea unor acțiuni noi menite să întărească rolul educativ al școlii. Ultimul procedeu a fost mai des utilizat în ultimii ani. El posedă o certă valoare ameliorativă în cadrul activității școlare și de aceea în considerațiile următoare ne vom referi la el.

2. MODUL DE FUNCȚIONARE A MECANISMULUI DE REGLARE prin reacții față de efecte ne conduce spre abordarea sistemică a procesului educativ. Acțiunea educativă se concretizează în efecte variate în cadrul fiecărei instituții școlare și al sistemului de învățămînt în ansamblu. Acțiunea de reglare a activității școlare are ca premisă a ei evaluarea efectelor procesului instructiv-educativ. Ce acțiuni poate întreprinde directorul unei școli pentru a evalua prestațiile intelectuale ale elevilor și conduita lor? Dintre modalitățile operaționale de feed-back care permit „corectarea și reglarea sistemului instructiv în ansamblul său"[1] semnalăm valoarea pedagogică a acelora care pun în relație directă pe director cu elevii claselor din structura școlii. Menționăm printre aceste modalități **convorbiri cu clasele — ora de convorbire sau de discuții cu directorul școlii —, controlul lucrărilor scrise trimestriale ale unor clase; controlul lucrărilor curente ale claselor începătoare dintr-un ciclu sau terminale; verificarea progresului intelectual al elevilor prin probe de cunoștințe; inventarierea greșelilor tipice observate în pregătirea elevilor.** Activitatea cadrelor didactice va fi cunoscută atît prin perceperea directă a modului de desfășurare, cît și prin evaluarea performanțelor elevilor. Comportamentul acestora și atitudinile lor față de valori și norme morale vor fi observate în activitățile cotidiene și se vor solicita informații de la educatorii elevilor. **Convingerea certă pe care trebuie să și-o formeze directorul școlii în evaluarea efectelor procesului instructiv-educativ depinde de modul cum el a organizat obținerea informațiilor într-un sistem cu feed-back, așa cum e învățămîntul.** Obținerea informațiilor despre starea de funcționare a sistemului e o funcție a actului conducerii. Obiectivul principal urmărit de director în acest proces este ca el, conducerea școlii în ansamblu, să posede o **percepție clară despre efectele activității de instruire.** Formarea percepției constituie primul moment al strategiei la care ne referim. Perfecționarea mijloacelor de evaluare a prestațiilor elevilor rămîne un obiectiv al învățămîntului contemporan[2] în eforturile pe care le fac educatorii pentru o cunoaștere cît mai obiectivă a resurselor intelectuale ale elevilor și a posibilităților lor de devenire umană.

[1] OLGA OPREA, *Tehnologia instruirii*, E.D.P., 1979, p. 362.
[2] MIRON IONESCU, *Previziune și control în procesul didactic*, Dacia, 1979, p. 44.

3. CEL DE-AL DOILEA MOMENT AL STRATEGIEI „reglare prin reacție față de efecte", aplicabilă oricărui sistem în care se valorifică rațional mecanismele de feed-back, constă în **elaborarea unor reacții specifice și selective față de efecte.** Ca în orice activitate umană evaluată în raport cu un sistem de valori și norme, în cea școlară se înregistrează efecte pozitive sau negative cu o mare variabilitate a intensității pozitivului sau negativului. Elaborarea reacțiilor adecvate față de calitatea efectelor și gradul intensității lor implică o succesiune de acte pedagogice: analiza efectelor (a rezultatelor) în raport cu sistemul de norme și valori pedagogice, evaluarea efectelor în raport cu rezultatele scontate în activitate și cu statutul pe care elevul îl va îndeplini în cadrul altui sistem (în producție după absolvirea școlii): elaborarea unei reacții specifice față de efectele înregistrate (pozitive și negative) și elaborarea unor acțiuni de modificare sau perfecționare a strategiilor pedagogice utilizate în clase, în școală sau în raport cu un grup de elevi.

Analiza efectelor și evaluarea lor devine un act formativ dacă angajează și pe elev și e făcută cu luciditate în raport cu un sistem de valori și norme. Cum atitudinea față de norme și valori e subiectivă, referirea la statutul și rolul ce i-ar reveni elevului în producție se impune prin eficiența ei. Un sistem de norme poate fi contestat — deschis sau tacit — pe cînd integrarea în producție e dorită de elev și ca atare reprezintă un sistem de referință concret și convingător prin exigențele formulate față de orice persoană care exercită o anumită profesiune. Prin analiza unui procedeu concret de acțiune va putea fi urmărită mai ușor logica pedagogică a acestor momente.

Referindu-mă la propria activitate, reține acțiunile întreprinse pentru cultivarea exprimării orale și scrise a elevilor noștri, viitori învățători. Pentru a poseda o **percepție reală** a nivelului deprinderilor ortografice ale elevilor, am recurs la **controlul lucrărilor scrise trimestriale și al caietelor de lucrări independente.** Ambele operații erau făcute pe clase. Reținem din lucrări greșelile tipice întîlnite și lucrările care se distingeau în mod deosebit semnalîndu-mi prezența unui elev dotat. **Constatările personale erau discutate cu profesorii de specialitate** și, în cadrul claselor, **cu elevii în ale căror lucrări fusese întîlnit un mare număr de greșeli.** În discuțiile avute cu elevii stăruiam nu numai asupra responsabilității patriotice pe care o avem față de limba română, ci și asupra imposibilității de a exercita profesiunea de educator în fața căreia s-ar găsi un tînăr absolvent de liceu pedagogic care nu și-a format deprinderile gramaticale. În caz că greșelile erau întîlnite la elevi care efectuau practica pedagogică, le prezentam situația ridicolă în care s-ar pune în fața elevilor și învățătorilor de la școlile generale din oraș unde efectuează practica pedagogică. Referirile la activitatea desfășurată de elevi în cadrul altui sistem — o școală sau o întreprindere —, care așteaptă să primească elemente bine pregătite erau receptate de elevi cu mai multă atenție decît cele făcute la norme.

Elaborarea reacțiilor față de efecte înseamnă adoptarea unor decizii privind acțiunile pedagogice care tind să asigure funcționalitatea instituției școlare. Aceste acțiuni au un caracter specific determinat de calitatea pozitivă sau negativă a efectelor, particularitățile psihice ale subiectului care le-a săvîrșit, situația educativă din clasă etc. După ce am avut o imagine clară despre deprinderile ortografice ale elevilor, **am solicitat diriginților și comisiei metodice de limba română să adoptăm următoarele acțiuni: consiliul pedagogic să dezbată într-o ședință de lucru tema „Modalități de cultivare a exprimării orale și scrise a elevului de liceu pedagogic", fiecare profesor de limba română să aibă o evidență a elevilor care comit erori ortografice și a naturii lor și fiecare elev să alcătuiască un tabel personal de greșeli ortografice pe care le comite.** Acest inventar de erori, alcătuit sub îndrumarea profesorului, avea un număr diferit de poziții de la un elev la altul. Numărul pozițiilor era diminuat numai după ce elevul lichida treptat greșelile ortografice.

Reacțiile față de efecte sînt pozitive, atunci cînd ne aflăm în fața unor performanțe valoroase pe care voim să le continuie elevii respectivi. Diferitele modalități de apreciere energizantă, cum sînt evidențierea în fața grupului școlar, premierea, mulțumirile adresate părinților, evidențierea scrisă, ca și o caldă strîngere de mînă și o încurajare la timp și cu tact a directorului îndeplinesc un rol de întărire a eforturilor depuse pentru obținerea unor performanțe ridicate. În cazul efectelor negative, reacția pe care o elaborăm trebuie să îndeplinească o dublă funcționalitate: să blocheze o direcție în activitatea elevului sau o tendință în comportamentul lui și să-i reorienteze acțiunile în altă direcție și spre alte obiective. Elaborarea reacțiilor negative e un proces delicat prin urmările pe care le poate avea asupra procesului educativ. Cîteva condiții prealabile vor fi observate cu strictețe de educator, pentru a asigura eficiența formativă a acțiunilor pe care le va iniția. În primul rînd, reținem amprenta individualității copilului asupra faptelor și conduitei sale, și de aceea atît efectul cît și atitudinea educatorului față de el trebuie raportate la biografia copilului și la contextul educativ[3]. Cea de-a doua condiție se referă la

[3] ERICH E. GEISSLER, *Mijloace de educație*, E.D.P., 1977, p. 107.

natura efectului și intensitatea lui. Analizînd efectul negativ al instruirii, **educatorul trebuie să facă disocierile necesare între prestații intelectuale scăzute și abaterile comportamentale,** iar la fiecare categorie de efecte de gradul lor de intensitate și importanța în raport cu obiectivele educaționale propuse. Cea de-a treia condiție ce trebuie luată în considerare se referă la efectul educativ al unor acțiuni întreprinse în trecut în relație cu elevul sau grupul de elevi. Ultima condiție se referă la timpul de reacție. Două extreme se cer evitate în această direcție: elaborarea unei acțiuni pripite, care să determine apariția în conștiința elevului a sentimentului că e supus unei penalizări sau acțiuni punitive nejustificate față de care va opune rezistență psihică, și amînarea pînă la pierderea sentimentului de responsabilitate față de propriile fapte.

Elaborarea unei acțiuni menite să corecteze efectele negative, să îmbunătățească prestațiile intelectuale ale elevului sau să-i cizeleze comportamentul are un caracter anticipativ atunci educatorul se gîndește și apreciază minuțios resursele transformatoare ale acțiunii în raport cu obiectivele educative pe care le urmărește. Fiind vorba de o reorientare a activității elevului sau de o dezvoltare a ei pentru obținerea unor performanțe sporite, metoda pașilor mici sau a lanțului prin care elevul progresează pas cu pas utilizată inițial îi mărește încrederea în sine și nu-l dezarmează în caz de eșec.

În special în acțiunea de formare a comportamentului, metoda este eficientă. Cu mulți ani în urmă, am fost pus în fața unei situații educative delicate determinată de o elevă, orfană de ambii părinți, care manifesta tendințe vizibile de vagabondaj. Rezultatele la învățătură ale elevei se caracterizau prin instabilitate: foarte slabe (în zilele de după absențe sau cînd era preocupată de elaborarea planurilor unei noi acțiuni de evadare) și foarte bune, cînd reușea să se gîndească la lecții. Dirigintele și colegii ei păreau dezamăgiți și o înconjurau cu un sentiment de milă. Încercările repetate de a o rupe brusc de trecutul și preocupările ei au dat greș. Eforturile clasei de a o smulge din grupul ei de „prieteni" au dat greș. Tatăl elevei murise pe front în războiul antihitlerist și eleva beneficiase de sprijin material din partea școlii. După comiterea abaterilor, eleva plîngea și dorea să fie pedepsită pentru a scăpa de vină și remușcări. Pedeapsa, sfatul, îndemnul, ajutorul acordat se dovediseră ineficiente la o elevă, care avea totuși conștiința delictelor și a imposibilității de a le evita. Am încercat să construiesc un plan de acțiune în cooperare cu eleva. I-am dat un caiet în care erau trecute zilele săptămînii. Pentru fiecare zi era rezervată o pagină. Am rugat-o să treacă în caiet orele în care a fost prezentă la școală. Am convenit că dacă pleacă, să-mi trimită caietul printr-o colegă numită de ea. Cu eforturi, eleva își nota cîte 1—2 ore de muncă în școală. Încetul cu încetul plecările din școală au fost eliminate de elevă din conduita ei. După peste șase luni din penultimul an școlar, eleva trăia sentimentul de bucurie al unui copil din primele două clase primare cînd spunea că n-a plecat de la ore și n-a renunțat la meditații. Comportamentul ei s-a stabilizat prin acțiuni educative repetate, săvîrșite pas cu pas și cu încredere în capacitatea ei de schimbare.

Efectele pozitive sau negative nu se manifestă spontan și dintr-o dată cu toată intensitatea lor. Unele cunosc acumulări treptate, iar altele nu sînt manifeste. Cunoașterea atît a celor latente cît și a celor manifeste și asigurarea funcționalității școlii, prin acțiuni de reglare a unor funcții, de corectare și înlăturare a efectelor negative și stimulare a celor pozitive este o responsabilitate a directorului școlii și a grupului ei de educatori. **Conducerea școlii poate preveni acumulările nedorite prin analiza atentă a stării de funcționare a instituției.** O adevărată analiză de diagnostic a stării de funcționalitate a structurilor școlii îi va permite directorului să observe din timp disfuncții, tendințe sau efecte negative. În funcție de constatări, el va interveni pentru consolidarea rezultatelor pozitive, eliminarea celor negative sau restructurarea modului de acțiune într-un sector sau altul al instituției școlare. Diagnosticarea eficiențelor[4] e mai funcțională dacă e făcută de conducerea instituției sau de organele ierarhice de control. Diagnosticarea la timp a performanțelor și a deficiențelor este o condiție a oricărei autoreglări eficiente solicitată de caracterul sistemic al instituției școlare.

---

[4] Vezi A. M. HUBERMAN, *Cum se produc schimbările în educație: contribuție la studiul inovației*, traducere din lb. franceză de M. Chelsoi, E.D.P., 1979, p. 40.

CONDUCEREA ȘCOLII — ACT COMPLEX DE ÎNALTĂ COMPETENȚĂ

Ne-am adresat tovarășului profesor Tudorel Ștefan, directorul Liceului industrial cu profil energetic din orașul Buftea, din dorința de a oferi un model de muncă perseverentă, de bună conducere și organizare a procesului de instruire și bineînțeles, cu rezultate demne de a fi relevate. De aceea, l-am rugat pe interlocutorul nostru să ne vorbească despre munca sa și a colectivului de cadre didactice din această unitate școlară.

REDACȚIA: Am dori, pentru început, să ne vorbiți despre dv., după care v-am ruga să ne faceți o micromonografie a liceului pe care-l conduceți.

TUDOREL ȘTEFAN. Sînt profesor de fizică, am absolvit Facultatea de fizică din București în 1961. Am fost repartizat la Liceul economic din Buftea. Din 1977 am fost numit director al Liceului industrial din Buftea, care pregătește cadre pentru sectorul energiei electrice, fiind patronat de Trustul Electromontaj-București. Fac parte din Biroul executiv al orașului Buftea, fiind deputat; fac parte și din Biroul executiv al Comitetului educației și culturii al sectorului, sînt membru în Comisia centrală de Fizică a Ministerului Educației și Învățămîntului. Ca rezultat al preocupării de a realiza un învățămînt formativ, am reușit să reorganizăm și să reorientăm programa de fizică pentru școli generale și licee — Programa este în curs de aplicare —, fiind coautor al acesteia, precum și al manualului de fizică pentru clasa a VI-a.

Ca director al Liceului industrial din Buftea, mă străduiesc să traduc în practică dezideratul școlii românești de creare a cadrelor pentru economia națională. Din acest punct de vedere, liceul are posibilități mari, în sensul că are asigurată o bază materială corespunzătoare.

Liceul nostru este înființat în 1968, cînd a apărut ca o construcție școlară, cu clase și încăperi pentru elevi interni. Pe parcurs, s-a mai construit o sală de sport modernă, ateliere, două blocuri pentru internatul pentru băieți, celălalt pentru fete — în total 600 locuri; s-au mai construit o cantină și o spălătorie, ambele moderne. În felul acesta, condițiile materiale sînt satisfăcătoare, atît pentru elevi, cît și pentru personalul lucrător al liceului, astfel încît să desfășurăm o activitate rodnică. Noi pregătim electricieni pentru centrale, stații și rețele electrice, necesare atît Ministerului Energiei Electrice, cît și celorlalte șantiere din țară. Pregătim mecanici pentru mașini și utilaje în domeniul construcțiilor electrice, precum și constructori în același domeniu. În cadrul liceului nostru funcționează și clase de școală profesională, pregătind muncitori în aceleași meserii — mecanici mașini și utilaje, în plus prelucrători prin așchiere, meserie la care vin mai multe fete decît la celelalte meserii.

În funcție de programul școlii și de instrucțiunile primite de la organele superioare, conducerea colectivă a unității noastre de învățămînt organizează activitatea pe baza planificării din timp, a dirijării macroproceselor care au loc la nivelul școlii și a colaborării conjugate între factorii de instruire și educare, menținînd un climat de competitivitate și creativitate atît pentru elevi, cît și pentru cadrele didactice.

Controlul efectuat ritmic de conducere asupra activităților desfășurate a permis să obținem în final rezultatele scontate. Există un colectiv de cadre didactice cu multă putere de muncă. Pentru disciplinele tehnice avem ingineri titulari în învățămînt, atît pentru liceu, cît și pentru școala profesională, ingineri ce-și aduc o contribuție substanțială în îmbogățirea bazei materiale a activității noastre școlare, în ce privește autodotarea cabinetelor și laboratoarelor, funcționalitatea acestora, precum și îndrumarea maiștrilor care lucrează cu elevii în ateliere. În felul acesta, planurile de producție sînt îndeplinite an de an, crescînd în prezent de la 5 la 6 sute mii lei, beneficiile realizate contribuind la extinderea bazei materiale a școlii.

REDACȚIA. Am mai dori, tovarășe director, să insistați asupra interrelațiilor dintre școală și întreprinderea patronatoare, a modului în care vă conjugați eforturile în atingerea scopului comun — acela de a forma cadrele necesare industriei energetice.

T. ȘTEFAN. Conlucrarea cu Trustul Electromontaj-București, care ne patronează, s-a materializat într-o bună do-

tare tehnică a laboratoarelor, cabinetelor și atelierelor noastre cu aparatură modernă, în asistența tehnică acordată pentru întreținerea și repararea utilajelor necesare, în defalcarea unor repere din planul său de producție, executate de elevi în ateliere. Reperele executate de elevii noștri se bucură de o bună apreciere din partea beneficiarilor. Colaborarea cu întreprinderea patronatoare e asigurată și prin prezența unui reprezentant al acesteia în consiliul de conducere al școlii, care participă direct la rezolvarea problemelor curente. Trebuie să spun că elevii din clasele terminale, în ultimul trimestru, lucrează efectiv în unitățile întreprinderii patronatoare, acolo unde urmează să fie repartizați de către comisie la absolvire.

REDACȚIA. **Vă rugăm să ne vorbiți și despre modalitățile, formele și mijloacele folosite de dv. pentru realizarea integrării școlii cu cercetarea și producția.**

T. ȘTEFAN. Conform indicațiilor secretarului general al partidului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu, precum și comenzii sociale impusă școlii noastre, privind pregătirea cadrelor necesare economiei țării, la nivelul școlii am alcătuit o programare a tuturor activităților ce concură la integrarea învățămîntului cu producția. Aceasta o realizăm atît în cadrul instruirii practice, cît și al activității la clasă și cercuri tehnice. În anul precedent cercurile de elevi au realizat un dispozitiv pentru protecția muncii la strunguri, protecție automată, obținînd un premiu la Festivalul de creație tehnică și științifică de la Brașov. Toți profesorii de specialitate se preocupă de îndrumarea elevilor din clasa a XII-a în realizarea lucrării de diplomă, orientîndu-le astfel, încît să fie eficiente, utile învățămîntului, să contribuie la modernizarea acestuia. Prin astfel de lucrări am obținut proiecte de modernizare a cabinetelor, de proiectare și realizare a unor instalații electrice de alimentare a meselor din laboratoare, de organizare a unor lucrări pentru centrale, stații și rețele electrice (C.S.R.), a unor panouri funcționale și alte obiecte. Elevii sînt stimulați să creeze lucrări deosebite pentru autodotarea școlii, obiectele purtînd amprenta personalității fiecăruia dintre ei. Laboratorul C.S.R. este în întregime autodotat de elevii claselor terminale de electrotehnică. De asemenea, cabinetul de mecanică, realizat numai de elevii liceului, are asigurată o funcționalitate eficientă, numai prin dotare cu machete funcționale, diagrame electronice, mașini și utilaje necesare învățării meseriei de mecanici mașini-utilaje.

REDACȚIA. **Ce acțiuni întreprindeți dv., pentru a atrage pe absolvenții școlilor generale spre meseriile din domeniul energeticii ?**

T. ȘTEFAN. Ținem o legătură permanentă cu școlile generale din Buftea, în vederea atragerii absolvenților lor. Pentru aceasta, organizăm deplasarea de profesori, ingineri și maiștri în aceste școli, care desfășoară discuții cu profesorii, părinții și elevii privind posibilitățile pe care le oferă liceul nostru absolvenților treptelor I și a II-a. Organizăm și vizite ale elevilor din clasele terminale în liceul nostru. Am întocmit pliante prin care popularizăm baza materială a liceului nostru, posibilitățile de încadrare în producție după absolvire.

REDACȚIA. **Tovarășe director, ce loc ocupă unitatea școlară pe care o conduceți în viața socială a orașului Buftea ?**

T. ȘTEFAN. Conducerea liceului are legături permanente cu conducerea orașului Buftea, și direct, și prin intermediul organizației de partid și U.T.C. Elevii noștri participă la viața culturală a orașului, organizînd manifestări cultural-educative la Casa de cultură, acțiuni de muncă patriotică, sprijină efectiv unitățile industriale din oraș, în special Fabrica de conserve, în perioadele în care se cere forță de muncă suplimentară. Elevii contribuie și la lucrări de reparații și întreținere a localurilor unor școli (de exemplu, Școala generală nr. 2), a unor grădinițe de copii. Elevii noștri — în special cei de la clasele de construcții — lucrează, cînd e nevoie, și pe șantierele unor blocuri, la construirea unor cabine pentru stadion și altele. Participăm și la activitatea cercurilor tehnice din cadrul Casei de cultură, ca și la cele artistice (de muzică, pictură, teatru). Conducerea de partid a orașului apreciază în mod deosebit activitatea elevilor noștri pe plan social, acordîndu-le diplome de merit, premii în excursii, finanțarea unor activități din școala noastră. Avem rezultate bune și în sport, chiar de performanță. La atletism, echipa liceului a ocupat locul I în fostul județ Ilfov, la concursul din toamna anului 1980.

Organizația U.T.C. din școala noastră se preocupă asiduu de formarea elevilor pentru viață, ca cetățeni de nădejde, ca oameni de tip nou, pregătiți multilateral. Întîlnirile frecvente cu specialiști din diverse domenii de activitate — organizate de U.T.C. —, cu oameni de cultură, cu activiști de partid și de stat au un deosebit ecou în rîndurile elevilor. În realizarea obiectivelor activității de instruire și educare a elevilor noștri, ne-am bazat pe unitatea de idei și acțiuni ale conducerii școlii, organizației de partid și U.T.C.

Cele relatate de profesorul Tudorel Ştefan reflectă o bună parte din munca laborioasă a acestui conducător al unei şcoli din zilele noastre, dar nu epuizează activitatea amplă, în toate articulaţiile acestei complexe unităţi şcolare. La întrebările noastre insistente, domnia sa, ne-a oferit în mod lapidar imaginea unei şcoli, unde profesorii şi elevii se străduiesc — şi reuşesc — să-şi facă datoria în mod exemplar.

Dinca SOARE

DIMENSIUNI ŞI VIRTUŢI INTERDISCIPLINARE ÎN PREDAREA-ÎNVĂŢAREA FILOZOFIEI

Prof. VALDEMAR POPA — Liceul de matematică-fizică „Matei Basarab"

Abordarea interdisciplinară a procesului de învăţămînt nu numai că este nouă, actuală şi importantă, dar ea este încă puţin cercetată şi soluţionată. Filozofia prin obiectul şi metoda sa este un complex pluridisciplinar şi are unele dimensiuni interdisciplinare, chiar dacă există voci care aduc amendamente acestei virtuţi a filozofiei. Natura, societatea şi gîndirea umană sînt cuprinse de ontologie, antropologie, metodologie, axiologie, praxiologie, etică, estetică, ca funcţii şi domenii ale filozofiei. La rîndul ei viaţa socială însăşi este un domeniu larg cu multiple aspecte: economic, social-politic, juridic, ideologic, cultural, într-o strînsă interdependenţă. Studiul vieţii sociale, **ca parte calitativă a naturii** nu se poate aborda eficient şi profund decît în mod interdisciplinar sau pluridisciplinar, **întrucît astăzi „cunoştinţele se întrepătrund şi nu pot fi privite în mod izolat" (2, b, p. 12). În afară de acest aspect, azi filozofia ştiinţifică este de neconceput fără deschiderea sa spre ştiinţele aşa-zis particulare (ale naturii, societăţii, gîndirii şi acţiunii), spre arte în general şi spre literatură în special. Filozofia are astfel relaţiile strînse cu domeniile sale înrudite: istoria, politica, morala, dreptul, psihologia, logica, pedagogia, cultura în general. O largă deschidere a avut şi are filosofia cu istoria filosofiei fără de care filosofia este ca o fîntînă fără apă, cum pe drept cuvînt se spune. Observăm deci că filosofia a fost şi este o vastă sinteză dialectică pluridisciplinară de un nivel şi o sferă maximă a generalităţii. Filosofia este în contact cu diferitele modalităţi de exprimare ale existenţei şi cu diferitele modalităţi de cunoaştere ale realităţii. Iată de ce principiul interdisciplinarităţii şi al pluridisciplinarităţii deschide căi de modernizare a predării-învăţării şi evaluării ştiinţelor sociale în general, al filosofiei în special. Interdisciplinaritatea promovată în învăţămînt urmează să formeze receptivităţi şi disponibilităţi adecvate atît profesorului cît şi elevului.**

1. OBSERVĂM DIN STUDIUL LITERATURII DE SPECIALITATE că alături de conceptul corelaţiei, în ştiinţa contemporană îşi fac tot mai mult loc concepte noi. Astfel, urmînd o anumită ordine întîlnim concepte de: monodisciplinaritate, disciplinaritate, multidisciplinaritate, pluridisciplinaritate (1, p. 10), interdisciplinaritate şi chiar transdisciplinaritate, fiecare din ele cu o nuanţă funcţională specifică. Toate aceste concepte, de la cele de interrelaţie, corelaţie, interferenţă, pînă la cel de interdisciplinaritate au crescut şi s-au format pe faptul obiectiv şi subiectiv că în natură, societate şi gîndire totul este în interdependenţă, în conexiune, totul este interrelat atît ontologic, gnoseologic cît şi funcţional şi structural. Multidisciplinaritatea, pluridisciplinaritatea şi interdisciplinaritatea au apărut pe terenul actual al integrării şi unificării, al sintezei dintre ştiinţe. La baza interdisciplinarităţii stă abordarea sistemică a realităţii şi a conceptelor ştiinţei şi filozofiei. Pe linia precizării conceptelor desigur că nu au lipsit impreciziile, neclarităţile sau substituirile. Există însă azi un efort de definire, de caracterizare şi de clarificare a termenilor, început dar încă departe de a fi încheiat sau terminat. În cercetările întreprinse pe această linie pînă în prezent se face o distincţie între ştiinţe complexe multi- şi interdisciplinare ca pedagogia, psihopedagogia, sociologia şi sociologie-pedagogică pe de o parte şi **cercetările** ştiinţifice multi şi interdisciplinare. Ştiinţa de sinteză care depăşeşte interdisciplinaritatea este cibernetica aplicată în tot atîtea domenii, inclusiv în pedagogie şi în educaţie în general. De asemenea, este cazul să pre-

cizăm **că metodologia predării-învățării și evaluării filosofiei** este o disciplină interdiciplinară în care știința obiect: filozofia, se întrepătrunde cu știința metodă: didactica generală.

Referitor la corelație și la interdisciplinaritate, la specificul ca și la relația dintre aceste concepte pînă în prezent mai persistă o varietate de puncte de vedere de tipul „brain-storming"-ului. Unii publiciști sau chiar cercetători, reduc, identifică sau nu fac nici o deosebire între corelație și interdisciplinaritate, iar alții sesizînd interferența dintre ele vorbesc de corelație interdisciplinară sau multidisciplinară, de corelație în spirit interdisciplinar sau mai simplu de „legături interdisciplinare". Alții vorbesc de interdisciplinaritate corelativă sau interdisciplinaritate comparativă (4, p. 62). Unii cercetători avînd în vedere conexiunile din știința contemporană disting conexiuni de tip corelativ sau de conexiuni de tip interdisciplinar. Nu lipsesc nici acele poziții în care observîndu-se și admițîndu-se interferența dintre interdisciplinaritate și corelație, fără a se face confuzie, se admite o substituire de termeni (4, p. 90). De aceea, se reține că **în anumite situații interdisciplinaritatea și corelația nu numai că nu se exclud ci se și presupun, ele fiind complementare** (ibidem, p. 94). Desigur că nici corelația și nici interdisciplinaritatea nu pot fi reduse la simpla cooperare, colaborare sau coordonare ori organizare. Deocamdată putem reține că prin **corelație** se exprimă relații de dependență a ceea ce este apropiat și evident, pe cînd **interdisciplinaritatea** constă, cel puțin dintr-un anumit punct de vedere, în interpătrunderea unor științe **îndepărtate** pînă mai ieri, ea merge spre esență, spre ceea ce nu este chiar atît de evident, ceea ce părea îndepărtat. În învățămînt corelația o întreprinde de regulă un singur profesor, din punctul său de vedere. **Interdisciplinaritatea** este realizată de mai mulți profesori. Fiind **un concept funcțional,** interdisciplinaritatea nu poate fi definită univoc după parametrii clasici. Ea se dovedește fertilă în cercetare și acțiune. Termenul circulă în accepțiuni structuraliste, integraliste, sistemice, organizaționale. Dacă ne este permisă o analogie, situația am asemăna-o cu diferitele concepții ale învățării în pedagogie și psihologie.

Aceia pentru care interdisciplinaritatea presupune științe cu obiect propriu și cu o metodologie adecvată, care s-au desprins din științele fundamentale, iar cercetarea interdisciplinară presupune o epistemologie, metodologie și interpretare specifică, interdisciplinaritatea evident este mai mult decît pluridisciplinaritatea, prin aceasta înțelegînd studiul unui obiect în mod independent, dar la care cooperează mai multe discipline. **Funcțional, însă, interdisciplinaritatea este în confluență cu pluridisciplinaritatea, ambele concepte fiind în opoziție cu vechile concepții departamentale, de specializare îngustă.** Dacă corelația și interdisciplinaritatea nu desființează disciplinele fundamentale ci le presupun, corelația nici nu le depășește pe cînd interdisciplinaritatea le depășește aducînd puncte de vedere, de abordare sau de interpretare noi.

2. ÎN PEDAGOGIE, INTERDISCIPLINARITATEA se poate referi la conținut, la obiective, la metodologia cercetării, predării-învățării și evaluării. În didactică apar astfel obiective și sarcini comune, concepte, principii și metode comune care se cer folosite sau întregite de mai multe discipline, de mai mulți profesori. Totuși, aici interdisciplinaritatea nu e antidisciplinară ca *metoda centrelor de interes*, ea solicită structuri noi, mai complexe. Materia de învățămînt sau conceptele se cer grupate pe sisteme de discipline interdisciplinare. Această grupare se face după criterii date de obiectivele cercetării, ale învățării și ale activității, de aceea unii cercetători vorbesc nu numai de interdisciplinaritate ci și de **intersectorialitate,** aceasta fiind justificată de trecerea din domeniul cunoașterii în cel al acțiunii transformatoare (ibidem, p. 71). **Interdisciplinaritatea,** chiar dacă după unii își are o istorie a ei, este **un concept nou** al științei și evident, **al pedagogiei și didacticii.** Interdisciplinaritatea este mai mult decît eram obișnuiți de simpla corelare clasică a cunoștințelor sau obiectelor de învățămînt. Interdisciplinaritatea e un transfer sau o trecere de la un domeniu la altul, de la un concept la altul, sau de la un obiect de învățămînt la altul. Interdisciplinaritatea presupune unitatea nu numai a științei, a cunoașterii, ci și a obiectivelor de învățămînt, presupune deschiderea lor în loc să se închidă la frontierele clasice. Astfel, ca să rămînem în cadrul temei pe care ne-am propus-o, azi, de exemplu, se cere mai mult investigată relația dintre filozofie și folclor (10) pentru a descifra filozofia acelor perioade pentru care noi românii nu avem deocamdată documente scrise și pentru a dezvălui sensul filozofic al unor mituri și legende arhaice. Tot așa se cere să realizăm prin didactică o mai mare legătură între filozofie și lingvistică pentru aceleași motive de mai sus, dar și pentru formarea noțiunilor la elevi. În această ordine de idei, pe lîngă lecțiile de vocabular **ar fi necesar să se elaboreze** (prin exceptarea manualelor) **și editeze un Dicționar explicativ al elevului,** care să pună filozofia în contact cu toate domeniile cunoașterii și acțiunii.

Cultivarea limbii, îmbogățirea lexicului, „este totuși o metodă activă" (8, p. 41) pentru toate disciplinele.

Dimensiunile și valențele interdisciplinare ale filozofiei azi le găsim în transferul de concepte, de interpretări sau explicații cu domenii, mai îndepărtate pentru unii. Astfel, **proprietatea** sau **schimbul dintre mărfuri** sînt departe de ceea ce par în gîndirea comună sau în economia politică vulgară, ele sînt relații sociale, între oameni. Conceptul de eficiență, concept specific economiei politice, disociat de „mitul utilului", s-a încadrat în filozofie odată cu dezvoltarea praxiologiei, cu teoria deciziei, a libertății și responsabilității. De fapt, criteriile economice — trebuie să remarcăm, au pătruns în foarte multe științe sociale și tehnice. Fiind o disciplină deschisă, practic fără granițe, filozofia prin valențele ei interdisciplinare a înglobat în cîmpul ei conceptele de informație, sistem global, subsistem, structură etc. Din cibernetică a primit conceptele de aferentație, feed-back, teleologie ș.a. O serie întreagă de concepte au fost aprofundate sau regîndite, iar praxiologia, teoria algoritmilor, s-au dezvoltat ca o nouă dimensiune a filosofiei actuale.

3. ȚINÎND SEAMA DE CONFLUENȚA dintre interdisciplinaritate și pluridisciplinaritate în filozofie, amintim valențele conceptelor de antropogeneză, sociogeneză, umanogeneză, determinism, lege, societate, formațiune socială, muncă, conștiință, religie, condiție umană, esență umană, personalitate, familie (5, p. 16), modul de trai (11, p. 197), stil de viață, calitatea vieții, alienare și dezalienare, tot atîtea concepte și realități complexe cu dimensiuni interdisciplinare și pluridisciplinare : economice, sociale, istorice, politice, ideologice, filozofice, psihologice etc.

4. ÎN RAPORT CU CELE DE MAI SUS, în studiul filozofiei în liceu, pe lîngă obiectivele generale, specifice, **se cere să precizăm obiectivele interdisciplinare și pluridisciplinare, atît pentru profesor cît și pentru elevi.** Printre obiectivele cognitive, afective și atitudinale, prin excelență interdisciplinare în sensul larg al termenului, enumerăm : 1). Formarea **omului nou,** a personalității sale multilaterale, cu capacitățile și aptitudinile sale (2, p. 96—97 și 3, p. 19) ; educarea tineretului în spiritul **umanismului,** a valorilor umane în general, al **umanismului socialist,** revoluționar, în special. Concret, înseamnă formarea idealului și realizarea umană a fiecărui om, a fiecărui tînăr. 2). Formarea și însușirea de către elevi a **concepției științifice despre lume și viață,** formarea unei gîndiri înaintate și a unor **convingeri** ferme care să-i interiorizeze elevului valorile și cunoștințele legate de societatea socialistă și comunistă concretizate în **atitudini** și **comportamente adecvate.** În acest scop este necesară educarea elevilor în spiritul materialismului științific, pentru însușirea **concepției ateiste, marxiste, contemporane,** în spiritul **patriotismului socialist** și **al solidarității internaționale.**

5. SPECIFIC OBIECTULUI FILOZOFIEI ȘTIINȚIFICE este obiectivul educării elevilor în **cultul muncii,** al muncii productive și al practicii revoluționare. E vorba de om ca forță producătoare dar și gînditoare, omul ca **scop** în primul rînd și după aceea subordonat, ca mijloc.

6. APLICAREA PRINCIPIULUI INTERDISCIPLINARITĂȚII de către pedagogia modernă s-a concretizat în „sistemul complexelor" (7, p. 146) Ideea se poate transpune la unele teme sau lecții pentru elevi, dar mai ales la cursurile de perfecționare pentru profesori. Pînă vom fi pregătiți pentru a aplicarea de programe „complexe", pe planul conținutului, fiecare profesor își poate alcătui **bănci de concepte,** de **date** sau „tabele de interdisciplinaritate" (6, p. 18—19) și transfer (uneori de pluridisciplinariate) între filozofie și științele particulare. Un astfel de tabel poate fi : marile descoperiri științifice și rolul lor în demonstrarea materialității lumii. Alte tabele pot privi filozofie-economie politică, filozofie-istorie, filozofie-istoria literaturii române și universale sau un tabel intradisciplinar : filozofie-istoria filozofiei. Desigur că în activitatea de pregătire a profesorului pentru lecții, acesta își poate întocmi **fișe sau caiete interdisciplinare sau pluridisciplinare.** Elevii la rîndul lor își pot alcătui **mape tematice interdisciplinare.**

Pe linia modalităților de realizare a interdisciplinarității din punct de vedere structuralist, J. Piaget vorbește de restructurarea sau regruparea domeniilor prin schimbări, constînd în realitate în modificări constructive, adică conjugarea disciplinelor învecinate, dar asumîndu-și de fapt titluri noi (9, p. 328). Concretizînd ideea, ar însemna ca în perspectivă să avem un curs interdisciplinar cum ar fi : **„Cunoștințe despre societate"** sau **„Bazele cunoștințelor sociale".** Un astfel de curs ar putea să unească într-o programă unică unele elemente de istorie, drept, economie politică și politică economică, psihologie, etică, logică, organizarea muncii și a producției, elemente de istoria filozofiei, filozofie, praxiologie, știința conducerii etc.

7. PE LÎNGĂ OBIECTIVE, PROGRAME ȘI CONȚINUT, se cere să desprindem din metodele clasice sau moderne de predare, învățare și evaluare, valențele lor interdiscipli-

nare (12, p. 24). Printre aceste metode, cu o triplă valență, amintim în primul rînd **dialogul, dezbaterea** care unesc diferitele contribuții, prelegerea-discuție, expunerea cu oponent, dramatizarea expunerii, explicația interdisciplinară, microsimpozioane sau „mese rotunde", discuția-dialog, studiul de caz, problematizarea, răspunsurile la întrebări ș.a. În predare, o inovație apărută dar insuficient cunoscută și încercată la noi este **predarea în echipă,** de către mai mulți profesori. În învățare, pe baza unor lecții cuplate este posibil să se elaboreze fișe de lucru cu teme de muncă independentă în clasă sau acasă, de studiu în cercuri sau sesiuni de referate interdisciplinare. Un loc important l-ar putea avea și **metoda activităților în grup** (sau în echipă) la baza căreia să stea lectura, comentarea și interpretarea de texte, reflecția personală asupra lor și asupra vieții sociale, a propriilor idei.

În funcție de fiecare metodă de predare-învățare, de conținutul proiectat a fi însușit se elaborează criterii și se stabilesc bareme de evaluare, indicatori cantitativi și calitativi de apreciere interdisciplinară. Această nouă viziune de evaluare ar avea darul, cun am încercat la clasă, de a-l determina pe elev să facă operații de transfer și sinteză, de comparație, analogie și analiză interdisciplinară. În felul acesta se vor forma și unele capacități de gîndire și deprinderi de muncă interdisciplinară.

O activitate accesibilă și antrenantă în această ordine de idei a corelării interdisciplinare poate fi realizarea unor **albume interdisciplinare** pe teme ca : materialiștii naturaliști de la noi din țară ; matematicienii filozofi : fizicienii filozofi, biologii filozofi ; scriitorii filozofi (poeții filozofi și filozofii poeți). Profesorii de filozofie cu cei de biologie și cu elevii pot realiza o expoziție tematică : „Originea și evoluția omului" ; cu profesorii de istorie și economie politică : „Evoluția uneltelor de muncă în decursul istoriei" ; cu cei de tehnologie, o expoziție a mașinilor ș.a.

8. **IN CONCLUZIE,** cum observă Edmond Nicolau, interdisciplinaritatea este : a) un **concept dinamic,** al cărui conținut evoluează odată cu întregul edificiu al științei (4, 139), de aceea ea se dovedește foarte fertilă nu numai pentru știința și gîndirea contemporană dar și pentru activitatea din școala prezentului și mai ales a viitorului ; b) **se impune** credem **ca subiectele de bacalaureat, olimpiade, concursuri de limba și literatura română, filozofie și istorie** cel puțin, **să aibă un caracter interdisciplinar sau pluridisciplinar,** așa cum sînt proiectele de an sau de absolvire ; c) **pentru promovarea unei viziuni interdisciplinare este necesar ca pregătirea profesorilor în facultăți și la cursurile de perfecționare să aibă și ele un caracter interdisciplinar.** Facultatea de istorie-filosofie, facultate de tip mixt, ar trebui de fapt să fie și mai mult o facultate de filozofie-științe, filozofie-economie-politică, filozofie-arte, filozofie-literatură, filozofie-psihologie și pedagogie. Ideea interdisciplinarității se dovedește a fi fertilă și utilă din punct de vedere practic. Departe de a multiplica cunoștințele, ea le sintetizează, le comprimă, le dă adîncime și funcționalitate. **Interdisciplinaritatea studiată și aplicată va pune capăt fărîmițării și înmulțirii disciplinelor, va face mai eficientă atît munca profesorului cît și a elevilor, munca școlii. Orientarea interdisciplinară corespunde într-o măsură mai mare cerințelor integrării învățării cu practica productivă și cercetarea.**

NOTE BIBLIOGRAFICE

1. * * * *Programul-directivă de cercetare științifică, dezvoltare tehnologică și de introducere a progresului tehnic în perioada 1981—1990 și direcțiile principale pînă în anul 2000,* Editura politică, 1979.
2. NICOLAE CEAUȘESCU, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate,* Editura politică, a) vol. 13, 1977 b) vol. 15, 1978.
3. NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la Congresul educației și învățămîntului,* 11 februarie 1980, Editura politică, 1980.
4. * * * *Interdisciplinaritatea în știința contemporană,* Editura politică, 1980.
5. EMILIA BĂTRÎNU, *Educația în familie,* Editura politică, 1980.
6. GH. BUNESCU, ADRIAN JINGA, C. NICULESCU, *Optimizarea procesului de formare a bazelor concepției științifice revoluționare la elevi,* „Revista de pedagogie", nr. 9/1978.
7. OLGA OPREA, *Tehnologia instruirii,* E.D.P., 1979.
8. PELAGHIA POPESCU, IOAN C. ROMAN, *Lecții în spiritul metodelor active* (cercetări experimentale), E.D.P., 1980.
9. JEAN PIAGET, *Dimensiuni interdisciplinare ale psihologiei,* E.D.P., 1972.
10. VASILE POP, *Pe Mureș și pe Cîmpie,* Tg. Mureș, 1978.
11. VALDEMAR POPA, *Nicolae Iorga despre modul de viață din trecutul Transilvaniei,* în vol. *Interferențe,* Societatea literară, „Relief românesc", București, 1978.
12. VIRGILIU RADULIAN, *Cercetarea psihopedagogică în confruntare cu procesul instructiv-educativ,* în „Era socialistă", nr. 6/1980.

MODALITĂȚI DE ASIGURARE A CORELAȚIEI INTERDISCIPLINARE ÎNTRE CHIMIE-MATEMATICĂ-FIZICĂ ȘI BIOLOGIE

C. COSTIN, V. ATANASIU, S. FĂTU

Cerințe imperioase ale dezvoltării științei și tehnicii contemporane impun interdisciplinaritatea ca o modalitate eficientă de înțelegere și integrare a cunoștințelor. „A gîndi inter și multidisciplinar în orice acțiune teoretică și practică înseamnă a ne apropia de înfățișarea reală a fenomenelor din natură și societate" [1]. Interdisciplinaritatea constituie „o modalitate nouă de gîndire și acțiune «creează» punți de trecere între diferite discipline mai mult sau mai puțin apropiate, «facilitează» corelarea celor mai felurite cunoștințe" [2].

Ca modalitate de orientare a gîndirii contemporane, interdisciplinaritatea contribuie la optimizarea învățămîntului euristic cu consecințe evidente asupra dezvoltării intelectuale a elevilor, a creșterii randamentului școlar și a formării concepției științifice despre lume și viață. Important în activitatea didactică este înțelegerea esențialității și a modalității realizării interdisciplinarității în studiul unui obiect de învățămînt și a acționării în consecință. Interdisciplinaritatea nu constitue sau nu se reduce la „o simplă alăturare sau asamblare a cunoștințelor, ci la o combinare a acestora în cadrul unei structuri" [3]. Acest lucru ne conduce la ideea că interdisciplinaritatea nu este în fapt un simplu transfer de cunoștințe dintr-un domeniu sau din diferite domenii, ci constitue o problemă de construcție și de metodologie în același timp, care implică unitate, integritate și abordare sistematică.

ABORDAREA INTERDISCIPLINARĂ a unui obiect de învățămînt presupune cu necesitate cunoașterea în profunzime a logicii didactice și a logicii științei respective ca și a conținutului disciplinelor care se interferează, în scopul formării unei imagini integratoare asupra fenomenelor studiate. În unele cazuri, în practica educațională această nouă orientare a științei contemporane este simplifcată la extrem, reducîndu-se la o alăturare a cunoștințelor, la un transfer supraestimat cu cele mai variate valențe formative și educative. Înțelegerea, adîncirea și apoi realizarea în activitatea didactică a interdisciplinarității se impune din nevoia de a răspunde cerinței de totalizare și integrare a cunoștințelor ca urmare a ritmului vertiginos de dezvoltare a științei și tehnicii.

Realizarea corelației interdisciplinare între chimie-matematică-fizică-biologie, discipline fundamentale, constitue o necesitate obiectivă ca urmare a interferării domeniilor și a asigurării cunoașterii obiective a fenomenelor chimice. În caz contrar privăm elevul de o viziune unitară asupra naturii și de o reflectare și înțelegere exactă a acesteia. Ca urmare, în studiul unui obiect de învățămînt, ca de pildă chimia, abordarea interdisciplinară presupune un anumit mod de a gîndi și acționa care s-ar putea sistematiza în următoarele etape :

1. Sesizarea cunoștințelor din domenii diferite care se interferează cu chimia, printr-un studiu atent și interrelat. Sub acest unghi de vedere s-ar putea stabili ca obiecte mai mult sau mai puțin apropiate chimiei, matematica, fizica și biologia. În această idee corelația chimie-matematică se poate realiza prin utilizarea algoritmilor matematici în rezolvarea problemelor de chimie sau în stabilirea unor relații. Astfel, pentru determinarea concentrației unei soluții (clasele a VII-a, a IX-a) se aplică algoritmul învățat la matematică în clasa a VII-a, la capitolul „Probleme de amestecuri și aliaje". Tot pentru stabilirea compoziției unui sistem (clasa a IX-a) se aplică algoritmul de rezolvare a unui sistem de ecuații. Corelația chimie-fizică se poate realiza prin învățarea noțiunilor din cadrul capitolelor de electrochimie, termochimie, și altele, atît la nivelul clasei a IX-a cît și al clasei a XI-a.

Corelația chimie-biologie se face în studiul aminoacizilor și proteinelor (clasa a X-a) ce intră în structura țesutului vegetal și animal ; în lecțiile de chimie urmărindu-se să se stabilească și aspectele energetice ale proceselor biologice.

2. Stabilirea cuantumului de cunoştinţe ale obiectului, pentru o anumită clasă, şi în raport cu particularităţile de vîrstă ale elevilor şi cu nivelul acestora, unde profesorul de chimie conduce activitatea didactică.

De exemplu, electroliza ca fenomen se studiază : în clasa a VII-a la fizică, apoi aplicaţiile electrolizei în vederea obţinerii oxigenului şi hidrogenului, în clasa a VII-a la chimie, iar pentru obţinerea unor metale şi nemetale în clasa a VIII-a. Ca proces de transfer de electroni acest fenomen se mai studiază în clasa a IX-a la chimie, în clasa a X-a la fizică, cînd se stabilesc şi legile electrolizei, iar în clasa a XI-a, la chimie cînd se interpretează fenomenele ce au loc la electrozi din punct de vedere al potenţialului de oxido-reducere. În lecţiile de termodinamică, la fizică (clasa a X-a), se introduc noţiunile de : parametri de stare, sistem, funcţii de stare. Dintre funcţiile de stare se studiază energia internă şi entropia, la fizică, iar la chimie (clasa a XI-a) se operează cu funcţia de stare entalpie şi entalpie liberă Gibbs.

3. Cuprinderea într-o viziune unitară, integratoare a feluritelor cunoştinţe (de chimie, fizică, matematică, biologie) în scopul cunoaşterii şi înţelegerii realităţii investigate în cadrul procesului de învăţămînt. Precizarea structurii sau a structurilor corespunzătoare pentru cuprinderea într-o viziune unitară a cunoştinţelor interrelate.

Astfel, în clasa a XI-a, diferitele aspecte energetice ale reacţiilor chimice nu pot fi abordate decît făcînd apel la cunoştinţele de fizică, matematică, biologie. Corelaţia fizică-chimie se face prin extinderea sferei funcţiei de stare, prin introducerea noţiunilor de entalpie, entalpie liberă. Corelaţia chimie-biologie este evidentă în evaluarea entalpiei libere pentru o serie de procese ce se petrec în organismele vii.

Corelaţia chimie-matematică apare şi mai pregnant în rezolvarea problemelor de termodinamică chimică, care presupune utilizarea calculului integral, contribuind astfel la întărirea motivaţiei privind utilizarea acestui algoritm în diferite domenii.

4. Determinarea metodologiei specifice procesului de cunoaştere implicat de tema propusă, fie specifică obiectului chimiei, fie importată — prin transfer — de la diferite discipline tangente (matematică, fizică, biologie).

Această etapă poate fi ilustrată la chimie — clasa a XI-a —, la capitolul „Cinetică chimică" utilizînd o serie de reacţii chimice — experienţe specifice chimiei — pentru determinarea dependenţei vitezei de reacţie în funcţie de temperatură. Datele obţinute în urma experienţelor sînt prelucrate folosind metodologia specifică fizicii şi matematicii — trasarea unui grafic, deducerea expresiei matematice a unei funcţii etc.

Introducerea conceptului de viteză de reacţie solicită elevii de a realiza corelaţia cu cunoştiinţele de fizică (clasa a IX-a, a X-a), cînd au stabilit că viteza se defineşte ca variaţia spaţiului cu timpul, sau variaţia unui flux electromagnetic în timp. Analizînd comportarea unor sisteme chimice, elevii sînt conduşi spre a defini viteza de reacţie ca variaţie a concentraţiei substanţei în unitatea de timp. Ulterior ei pot generaliza şi pot caracteriza viteza ca un concept general definit ca variaţia unei mărimi în timp. În lecţiile de chimie şi prin lucrări practice se pot realiza corelaţii astfel : în lecţiile de fizică (clasa a X-a) elevii şi-au însuşit modul de funcţionare al calorimetrului, au stabilit ecuaţia calorimetrică şi au determinat practic constanta calorimetrului. În lecţiile de termochimie (clasa a XI-a) elevii utilizează calorimetrul pentru a determina efectul termic al unor procese fizice (căldura de dizolvare) sau al unor procese chimice (căldura de neutralizare). Se urmăreşte apoi stabilirea unor corelaţii între datele obţinute experimental şi interpretarea lor teoretică. Lecţiile de chimie destinate rezolvării de probleme presupun realizarea permanentă a corelaţiei chimie-matematică (aplicarea proprietăţilor proporţiilor, rezolvarea ecuaţiilor de gradul I şi II, reprezentarea grafică a unei funcţii).

În cele expuse, din exemplele date, reiese că profesorul de chimie poate şi trebuie să realizeze interdisciplinaritatea, în condiţiile în care concepţia sa asupra fenomenelor chimice este interrelată, în situaţiile în care formaţia şi perfecţionarea sa ulterioară s-au realizat pe baza unei viziuni unitare. Numai astfel el va putea acţiona corespunzător pe linia formării unei concepţii ştiinţifice despre lume, pe linia întăririi caracterului instrumental, operaţional şi în acelaşi timp funcţional al cunoştinţelor pe linia creşterii randamentului şcolar.

NOTE BIBLIOGRAFICE

1. ŞTEFAN MILCU, *Despre geneza ştiinţelor multi şi interdisciplinare* în „Interdisciplinaritatea în ştiinţa contemporană, E.D.P., 1980, pag. 10.
2. APOSTOL PAVEL, *Abordarea sistemică, interdisciplinaritate dialectică* în „Interdisciplinaritatea în ştiinţa contemporană", E.D.P., 1980, pag. 18.
3. ION CERGHIT, *Abordarea sistemică şi implicaţiile ei asupra optimizării lecţiei*, „Revista de pedagogie", nr. 4, 1979.

ÎNSUȘIREA CITIRII EXPRESIVE ÎN ȘCOLILE AJUTĂTOARE

Lector EMILIA BOȘCAIU
Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca
Prof. ION BOCOCIU
Inspectoratul Școlar — Județul Bihor
Prof. NICOLAE POP
director la școala ajutătoare Popești — Bihor

Este bine cunoscut faptul că în procesul însușirii citirii chiar și în cazul elevilor cu dezvoltare psihofizică normală apar o serie de dificultăți care se reduc, treptat, cu vîrsta, în urma fixării deprinderilor corecte de citire.

În cazul elevilor cuprinși în școlile ajutătoare dificultățile cu mult mai numeroase și deosebit de accentuate sînt explicate, în mare măsură, prin specificul deficienței și al defectelor asociate. Cu toate acestea apar o serie de obstacole în însușirea citirii expresive de către elevii întîrziați mintali, datorită și lipsei de aplicare sistematică a acelor metode care facilitează fluența expresivă fie în citire, fie în vorbirea curentă.

DATORITĂ ÎMPREJURĂRILOR MAI SUS amintite, în anul școlar 1978 — 1979, în cadrul Școlii ajutătoare din Comuna Popești, Jud. Bihor, s-a făcut un sondaj prin care s-a urmărit nivelul expresivității citirii prin surprinderea posibilităților de manifestare a fluenței verbale; au fost investigați un număr de 82 de elevi din clasele a IV-a — a VIII-a.

Fiecare elev a fost solicitat să citească două — trei rînduri dintr-o lecție deja parcursă, al cărei conținut a fost discutat și analizat.

S-a constatat că peste 90% dintre elevi nu au atins decît nivelul de citire pe cuvinte izolate, într-un ritm mai mult sau mai puțin încetinit, fără să fie capabili să citească pe grupe de cuvinte sau sintagme după necesitățile celei mai elementare cerințe de citire expresivă. Un număr cu totul redus de elevi cu grad de întîrziere mintală mai accentuat au atins numai nivelul de citire sacadată pe silabe, îndeosebi în cazul citirii cuvintelor formate din mai multe silabe și cu o structură complexă fonetică. Încă de la prima examinare s-a constatat că nota caracteristică citirii — în cazul elevilor din școlile ajutătoare — o constituie citirea sacadată, cu cuvinte tărăgănate, monotonă, lipsită de inflexiunile vocalice date de modulațiile vocii în intonație, intensitate și accentuarea pe grupe sau sintagme.

Menționăm că particularitățile amintite nu s-au atenuat cu trecerea de la o clasă la alta și cu vîrsta, fapt ce demonstrează că o deprindere greșită, odată automatizată, nu mai poate fi înlăturată prin procedeele curente care se aplică în școlile ajutătoare.

Spre a înlătura deficiența „izbitoare" și extrem de supărătoare, ce constituie pe drept cuvînt un obstacol serios în citirea expresivă, începînd de la clasa a II-a și pînă la a VIII-a s-a introdus în cadrul orelor de citire și al activităților de după masă cerința de exersare a citirii expresive pe grupe de cuvinte sau sintagme, cuprinzînd una sau două propoziții.

Eficiența acestor exerciții a fost de mult timp verificată în terapia tulburărilor dislexice.

Practic, exercițiile s-au desfășurat în felul următor: fiecare propoziție a fost despărțită în grupe de cuvinte sau sintagme prin bare sau săgeți despărțitoare, trase cu creionul, la indicațiile propunătorului. La început s-a citit prima sintagmă de către propunător și apoi cu întreaga clasă prin reliefarea elementelor muzical-prozodice. În continuare s-a exersat citirea fiecărei sintagme în parte, pînă cînd s-a citit întreaga propoziție respectîndu-se cu strictețe pauza dintre sintagme.

SPRE A EVITA TENDINȚA DE PERSEVERARE a unui anumit model prozodic-muzical, aceeași propoziție a fost exersată sub o altă variantă, permutînd pauza dintre sintagme.

Spre exemplificare prezentăm cele două variante de citire a unei propoziții din manualul de limba română de clasa a II-a: „Ieri am fost cu tata la magazinul de încălțăminte".

Prima variantă:

Ieri am fost cu tata la un magazin de încălțăminte.

Cea de-a doua variantă s-a exersat numai pe trei sintagme, fapt ce a modificat total modul intonativ și locul de modificare a primei pauze din prima variantă.

A doua variantă :
Ieri am fost cu tata la un magazin de încălțăminte.

Încă de la primele încercări elevii au fost solicitați să citească cuvintele din cadrul unei sintagme strîns înlănțuite, în decursul unei singure expirații, urmînd ca inspirația să se efectueze la sfîrșitul sintagmei marcate prin bara despărțitoare. S-a sugerat elevilor să considere bara despărțitoare ca virgulă și, înainte de a inspira, să ridice ușor vocea.

Paralel cu dezvoltarea posibilităților de citire cursivă pe grupe s-a renunțat treptat la utilizarea semnelor grafice ajutătoare, urmînd ca în continuare să fie reluate numai în cazurile în care reapăreau tendințe de citire sacadată pe cuvinte.

Menționăm că exercițiile au fost aplicate în anul școlar 1979/1980 în mod sistematic la clasa a II-a (14 elevi) și la clasa a II-a B (15 elevi). Observațiile efectuate au servit în mare măsură în redactarea unor lucrări metodico-științifice pentru obținerea gradului didactic I în învățămînt[1]. În cadrul celorlalte clase au fost aplicate în mod sporadic, îndeosebi în activitățile de după-masă sub îndrumarea educatorilor. Rezultatele au fost verificate pe baza probelor obișnuite de citire a unor texte cunoscute și a unor texte necunoscute din manualul de limbă română al fiecărei clase.

S-a constatat că la clasele în care exercițiile de citire pe grupe de cuvinte au fost aplicate zilnic, elevii și-au însușit ritmul de exprimare firesc. Consolidarea deprinderilor de citire cursivă, pe sintagme mai mult sau mai puțin cuprinzătoare, a influențat în măsură considerabilă posibilitățile de exprimare fluentă în timpul vorbirii. Astfel, toți elevii care au reușit să învețe citirea după regulile urmărite au devenit capabili să formuleze răspunsuri cu modulațiile prozodice normale ale limbii. În felul acesta rostirea sacadată cu pauză între cuvinte s-a redus treptat în diferite situații de comunicare.

Observațiile efectuate nu au decît un caracter preliminar. Complexitatea fenomenului necesită extinderea observațiilor și aprofundarea unor studii privitoare la latura senzo-motorie a limbajului.

Datele obținute chiar pe parcursul unui singur an școlar au pus în evidență o serie de aspecte, care pot într-o oarecare măsură elucida posibilitățile de formare a deprinderilor timpurii de citire.

Menționăm că toți elevii din clasa a II-a, pînă la sfîrșitul anului școlar au reușit să citească corect un text cunoscut. În cazul unui text necunoscut 12 din cei 14 elevi din clasă (85%) au atins aceleași performanțe. În schimb la clasa a III-a, deși toți elevii au reușit să citească corect un text cunoscut, în cazul unui text necunoscut numai 6 elevi din 15 (40%) și-au păstrat ritmul de cuprindere a unităților de cuvinte. Toți ceilalți au manifestat tendința de citire sacadată pe cuvinte izolate.

La clasele mai mari nu s-au observat ameliorări sensibile în restructurarea ritmului de citire anterior consolidat, astfel numai cîte 2-3 elevi din cadrul fiecărei clase și-au îmbunătățit posibilitățile expresive și îndeosebi în situațiile în care se simțeau supravegheați.

Datele mai sus prezentate întăresc constatarea că, o deprindere automatizată în mod greșit devine cu atît mai greu de corectat, cu cît vîrsta elevilor este mai mare și timpul de practicare greșită mai îndelungat.

Pe baza observațiilor efectuate, considerăm că este absolut necesar ca aceste exerciții să fie introduse din clasa I, încă de la învățarea primelor propoziții.

Din această perspectivă se impune restructurarea totală a manualelor de citire de la clasele mici și în special a abecedarului. Se pare că ar fi cu mult mai util ca manualele să conțină texte mai scurte, care să permită efectuarea citirii în diferite variante, cu generalizarea unor procedee specifice de învățare a citirii în cazul elevilor din școlile ajutătoare.

1. G. GIURGIU, *Conținutul activității de completare la lecțiile de citire și scriere*, cl. a III-a, .

2. M. ȘERBANA, *Modalități de folosire a jocului didactic la lecțiile de citire și scriere* (cl. a II-a).

STIMULAREA CAPACITĂȚII DE CREAȚIE TEHNICO-ȘTIINȚIFICĂ A ELEVILOR

Prof. ing. MARIA TĂTARU — Liceul agroindustrial din Turda

În liceul nostru procesul de învățămînt are de multă vreme un pronunțat caracter integrativ. De-a lungul anilor, în condiții reciproc avantajoase, s-au dezvoltat relații de cooperare și colaborare între învățămînt, cercetare și producție.

S-au obținut rezultate remarcabile în această direcție, prin utilizarea a variate și numeroase forme și metode, ca: lecții-vizită la laboratoarele și cîmpurile experimentale; lecții de aplicații practice; participarea la sesiuni și referate științifice; elaborarea lucrărilor de diplomă în cadrul temelor și programelor de cercetare sub îndrumarea cercetătorilor și profesorilor de specialitate; organizarea de cercuri tehnico-aplicative, în cadrul cărora elevii sînt antrenați în rezolvarea unor probleme care fac parte integrantă din planul tematic de cercetare al Stațiunii de cercetări agricole, sub patronajul căreia se află școala; organizarea dotării și autodotării laboratoarelor și cabinetelor școlii cu material didactic; participarea directă și nemijlocită a cadrelor didactice și a elevilor în procesul de cercetare și producție, ca o contribuție la asigurarea unor producții ridicate la hectar, a unor semințe de înaltă valoare biologică, prin aplicarea tehnologiilor mereu îmbunătățite, prin elaborarea lucrărilor metodico-științifice a unor cadre didactice în vederea obținerii gradului I în învățămînt.

Acest cadru favorabil integrării procesului de învățămînt cu cercetarea și producția a permis cadrelor didactice ca, împreună cu elevii și în colaborare cu cadrele din cercetare, să abordeze teme de cercetare comune, cu un puternic caracter aplicativ în actualele condiții ale agriculturii zonei. De pildă, studiile asupra temei „Îmbunătățirea valorii biologice a provenienților locale de porumb prin crearea de populații sintetice", s-au finalizat prin crearea a cinci populații sintetice de porumb, care stau la baza extragerii de linii consangvinizate utilizate ca forme parentale în formulele hibrizilor simpli și dubli de porumb. Din materialul acumulat s-au redactat trei lucrări practice de bacalaureat. Studiul privind „Ereditatea caracterelor de producție la unele soiuri și populații autohtone de porumb" a constituit baza redactării lucrării de doctorat a profesoarei L.R. și face parte din planul tematic de cercetare al Stațiunii de cercetări agricole Turda. Aspecte ale acestui studiu sînt urmărite cu elevii în cadrul cercului tehnico-aplicativ de producție a semințelor cu înaltă valoare biologică.

ELEVII CUPRINȘI ÎN CERCUL DE HORTICULTURĂ, împreună cu profesorul de specialitate B.Z., finalizează în acest an studiul comportării soiurilor de măr în condițiile pedoclimatice de la Turda, urmărind în același timp valorificarea potențialului de lăstărire a portaltoilor la vița de vie, în scopul obținerii de butași înrădăcinați.

Începînd cu anul 1978, experimentăm cu elevii efectul erbicidelor volatile în combaterea buruienilor din cultura porumbului, în condițiile specifice din Cîmpia Transilvaniei. Pe baza rezultatelor obținute am elaborat lucrarea metodico-științifică pentru obținerea gradului didactic I în învățămînt cu tema: „Contribuții privind erbicidarea porumbului și aplicarea rezultatelor în procesul instructiv-educativ al elevilor".

Acest studiu reprezintă un aspect mai aprofundat al unei teme din cadrul laboratorului de agrofitotehnie al Stațiunii de cercetări agricole Turda. S-a considerat că pentru zona Transilvaniei tema abordată în studiu are o importanță deosebită, pe de o parte pentru faptul că buruienile reprezintă principalul factor limitativ al producției la aproape toate culturile, iar pe de altă parte, datorită faptului că sub aspect sociologic forța de muncă din agricultură s-a redus în ultimii ani într-un ritm superior posibilităților de substituire a acesteia prin mecanizare și chimizare.

Prin structura planului de învățămînt la liceele agroindustriale sînt prevăzute ca discipline de bază pentru meseria agronom-mecanizator: Agrotehnica (clasa a X-a) și Fitotehnia (clasa a XII-a). La aceste discipline, conform planificării calendaristice, revin un număr de cinci ore în care elevilor trebuie să li se transmită noțiuni legate de tema „Buruienile și combaterea lor". S-a apreciat că numărul orelor prevăzute în programă este insuficient pentru a putea transmite și fixa un volum informațional atît de amplu ca cel prevăzut în manualul clasei a X-a, astfel încît să poată fi însușite noțiunile de bază privind tema analizată. Drept urmare, pornind de la importanța aprofundării temei în condițiile zonei, de la existența școlii pe lîngă o unitate de cercetare cu un laborator de agrotehnică profilat pe cercetări privind erbicidele, și de la structura actuală a planului de învățămînt, ne-am propus să dezvoltăm această temă în cadrul cercului tehnico-aplicativ de Agrofitotehnie, urmărind cu elevii stabilirea asociațiilor de buruieni din cultura porumbului pe specii și grupe de dominanță în cadrul zonei, precum și studiul celor mai eficiente erbicide și asociații de erbicide, al dozelor optime și al momentului de aplicare a acestora.

LA FEL CA ÎN CAZUL CELOR-LALTE CERCURI tehnico-aplicative, scopul a fost antrenarea elevilor în activitatea de cercetare și experimentare în vederea formării deprinderilor de muncă independentă și perseverentă, dezvoltarea spiritului de observare și exigență pentru respectarea în producție a recomandărilor tehnico-științifice. S-au realizat totodată îndrumarea și coordonarea lucrărilor practice de bacalaureat a unor elevi din clasele a X-a și a XII-a, antrenați în tematica de cercetare a erbicidelor.

În acest sens, s-au selectat și antrenat un număr de 26 elevi din clasele a X-a și a XI-a, cărora li s-au prezentat tema-

tica și obiectivele experienței, stabilindu-se sarcini concrete pe fiecare elev. Ca urmare, o grupă de elevi a fost inițiată și antrenată în urmărirea, notarea și interpretarea datelor privind mersul regimului termic și pluviometric. O a doua grupă a fost antrenată la culegerea datelor privind studiul asociațiilor de buruieni pe specii și grupe de dominanță din cultura porumbului în cadrul zonei. A treia grupă a avut sarcina de a efectua montarea propriu-zisă a experienței (pichetat, pregătirea terenului, administrarea erbicidelor, semănat, notări fenologice, efecte fitotoxice și alte observații necesare unei interpretări corecte a datelor experimentale.

Timp de doi ani de experimentări au fost efectuate observații asupra vegetației cu toate grupele, iar rezultatele obținute după prelucrarea datelor s-au redactat și comunicat în microsesiunile științifice ale cercului. În acest fel, de-a lungul celor doi ani activitatea experimentală suplimentară a permis elevilor nu numai o aprofundare a cunoștințelor căpătate la lecții, dar și dezvoltarea capacității de observare și interpretare, alături de formarea unor deprinderi și obișnuințe cu caracter aplicativ.

Antrenarea elevilor la realizarea experiențelor arătate, le-a creat posibilitatea lărgirii cunoștințelor practice, permițîndu-le să-și formeze deprinderi corecte și precise în mînuirea, reglarea și controlul funcționării aparaturii de erbicidat, în efectuarea și prepararea corectă a amestecurilor de erbicide pentru evitarea unor greșeli cu consecințe economice negative. Elevii au căpătat în acest fel încredere în cunoștințele dobîndite, siguranță în utilizarea corectă și adecvată a acestei pîrghii tehnologice ; concomitent, ei s-au convins de necesitatea instaurării unui climat de muncă perseverentă, seriozitate și meticulozitate în urmărirea, notarea și interpretarea datelor experimentale. Lucrarea a fost de un real ajutor și pentru elevii claselor a XI-a și a XII-a, care și-au ales ca subiecte de diplomă pentru bacalaureat studii asemănătoare, apreciate de comisie și de cadrele din sectorul de cercetare.

Un aport deosebit l-a avut această lucrare la îmbogățirea materialului didactic pentru obiectele „Agrotehnică" și „Fitotehnia", unde s-au efectuat cu ajutorul elevilor un număr mare de planșe, diapozitive, fotografii, pe al căror conținut se poate urmări tot fluxul tehnologic al lucrărilor de erbicidare. Considerăm că aceste materiale, precum și cunoștințele acumulate de elevii participanți la efectuarea experiențelor, vor fi de un real ajutor în formarea profilului de agronom-mecanizator, că vor fi capabili ca în producție, la locul de muncă să instaureze spiritul de ordine, corectitudine și seriozitate în respectarea tehnologiilor adecvate. În același timp, avem certitudinea că elevii astfel pregătiți vor fi de un real ajutor la centrele unice de chimizare nou înființate în țară.

Pentru viitor, pe baza experienței acumulate și în conformitate cu structura planului de învățămînt și programa școlară, se creează posibilitatea ca în cadrul disciplinelor „Agrotehnică" (cl. X-A) și „Fitotehnie" (cl. XI-a), la temele „Buruienile și combaterea lor" și „Erbicidarea porumbului", teme relativ restrînse, să se aprofundeze o serie de noțiuni și cunoștințe practice, care vor întregi și lărgi orizontul elevilor într-un domeniu atît de important ca cel al combaterii integrale a buruienilor.

Astfel, rezultatele experiențelor de față se vor include și prezenta în cadrul lecțiilor, insistîndu-se asupra necesității de a adapta recomandările la specificul local. În acest fel, cercetările efectuate vor facilita nu numai o actualizare a lecțiilor, dar și o informare la zi în legătură cu noutățile survenite în tehnologia combaterii buruienilor, în cunoașterea noilor erbicide și metode de lucru. Se va insista asupra obligațiilor ce revin elevilor, ca viitori lucrători ai ogoarelor, în direcția unei permanente preocupări pentru a cunoaște tot ce este nou în acest domeniu. Totodată, se va arăta că aceste rezultate sînt rodul activității de cercetare a elevilor din seriile precedente, în cadrul cercului tehnico-aplicativ de agrofitotehnie și al practicii productive, pentru a-i determina să le urmeze exemplul, insuflîndu-le gustul și deprinderea ca, ajunși în producție, să înființeze singuri cîmpuri experimentale, iar pe baza rezultatelor obținute să poată adapta cît mai bine la specificul local recomandările din tehnologiile-cadru.

TIPURI ȘI VARIANTE DE LECȚII DE TEHNOLOGIE A FABRICĂRII MOBILEI

Prof. ing. RODICA FLORESCU
Liceul industrial „Pipera"

Tehnologia de fabricare a mobilei cuprinde o gamă variată de procese și operații — de la cele artizanale, pentru ornamentarea mobilei prin sculptură, intarsie sau pictură — la operații mecanizate realizate pe mașini universale sau linii de fabricație integral automatizate cu comandă centralizată. Liceul industrial „Pipera" este specializat în pregătirea muncitorilor necesari fabricilor de mobilă din București (operatori în industria lemnului, mecanici mașini și utilaje, și electroniști).

Complexitatea și diversitatea proceselor tehnologice, care fac obiectul învățământului de specialitate în acest domeniu, trebuie să reamintească, și în numeroase cazuri să dezvolte cunoștințele elevilor, asimilate la disciplinele fundamentale (matematica, fizica, chimia, biologia), precum și la disciplinele tehnice de bază: mecanica, rezistența materialelor, organe de mașini și desenul tehnic.

PRINCIPALELE OBIECTIVE FORMATIV-COGNITIVE ale procesului instructiv-educativ ce se desfășoară în școală sînt pregătirea pentru muncă și viață a elevilor, însușirea de către aceștia a celor mai noi cuceriri științifice și tehnologice în domeniul prelucrării lemnului, dezvoltarea respectului și pasiunii pentru munca concretă, producătoare de valori materiale.

Sub aspect taxonomic, ne-am propus ca la absolvirea liceului, elevii să-și însușească cunoștințele de specialitate, astfel încît să recunoască toate procesele principale din industria lemnului; să înțeleagă fenomenele fizico-chimice care stau la baza proceselor tehnologice; să stăpînească principalele priceperi și deprinderi practice necesare încadrării imediate în colectivele fabricilor; să fie în măsură să analizeze parametrii tehnologici ai operațiilor și să stabilească pe această bază planuri de operații cuprinzînd măsurile principale pentru economisirea materialelor, creșterea productivității muncii, utilizarea eficientă a mijloacelor de producție și realizarea unor produse de calitate superioară; să poată stabili, pe baza formei și structurii produselor, succesiunea de operații necesare pentru realizarea acestora și fluxul tehnologic corespunzător.

În acest scop învățămîntul de specialitate din liceu folosește toate formele de organizare corespunzătoare, și anume: forma de bază (lecția teoretică și practică în atelierul școlii sau în secțiile de producție ale întreprinderii tutelare); forme ajutătoare — cercuri de elevi (proiectare de mobilier, sculptură și intarsii), participarea la concursurile pe meserii, vizite și excursii de documentare și forme asociate (cultural-sportive și social-obștești), acțiuni specifice organizației U.T.C., acțiuni politice la care participă școala, muncă patriotică, acțiuni de masă etc.

Complexitatea procesului de învățămînt și practica didactică conduc la utilizarea tuturor tipurilor de lecții cunoscute: de comunicare de cunoștințe, de formare de priceperi și deprinderi, de recapitulare și sistematizare, de verificare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, dar mai cu seamă lecții combinate sau mixte. În cadrul fiecărui tip de lecție intervin variante metodice în funcție de diferențierile caracteristice ale grupelor de participanți. De exemplu, același obiect de studiu și aceeași programă de învățămînt la „Utilajul și tehnologia fabricării mobilei" sînt prevăzute în planul de școlarizare al claselor a XI-a și a XII-a — curs de zi și al claselor a XII-a și a XIII-a — curs seral. Elevii cursurilor de zi au un bagaj de cunoștințe mai bogat, au deprinderi cognitive mai dezvoltate, iar contactul lor cu producția (de cele mai multe ori rezumîndu-se la practica productivă din atelierele școlii) este mai scăzut. Elevii cursurilor serale, fiind muncitori în fabricile de mobilă, au deprinderi practice formate, cel puțin pentru o parte din operațiile procesului de fabricare a mobilei, dar cunoștințele lor teoretice sînt mai superficiale, iar concentrarea și abstractizarea sînt mai greu de realizat. În afara celor menționate mai sus, profesorul ține cont de faptul că elevii cursurilor serale nu dispun de timp pentru teme acasă. Ei trebuie să plece cu lecția învățată din clasă. Prezentăm spre ilustrare două exemple de lecții.

1. TIPUL LECȚIEI: Combinată.

La **cursuri de zi — cl. a XII-a** — scopul lecției este de a forma o gîndire tehnică și de a da elevilor noțiuni privind liniile de finisare a panourilor de mobilă; la **cursuri serale — cl. a XIII-a** — este de a da elevilor cunoștințe teoretice care să constituie motivarea experienței lor practice și să le formeze capacitatea de înțelegere fenomenologică a procesului de finisare.

Ca **metode** am folosit la cl. a XII-a, expunerea, conversația, folosirea manualelor, observația, iar la cl. a XIII-a, conversația, expunerea, problematizarea.

Mijloace și materiale didactice: retroproiectorul cu folii pe care au fost reprezentate în prealabil utilajele de bază și caracteristicile tehnologice ale finisării prin turnare, folii care, prin suprapunere treptată, vor indica fluxul tehnologic al procesului.

VERIFICAREA TEMELOR PENTRU ACASĂ ȘI A NOȚIUNILOR PREDATE ÎN LECȚIA TRECUTĂ — „Mașina de turnat lac" — o efectuăm la cl. a XII-a astfel: un elev schițează la tablă schema cinematică a mașinii de turnat lac, în timp ce alți elevi ascultați de profesor specifică caracteristicile constructive, domeniul de folosire, funcționarea și măsurile de protecție a muncii specifice; la cl. a XIII-a, elevii ascultați explică funcționarea mașinii de turnat lac fără s-o schițeze la tablă, ci proiectînd la epidiascop schema din propriul caiet de notițe, dîndu-i astfel posibilitatea profesorului să verifice înțelegerea temei și să corecteze eventualele greșeli. Această verificare a notițelor în fața clasei îi stimulează pe elevi să fie atenți la predare și totodată să schițeze corect și ordonat. donat.

„Linii de finisare a panourilor de mobilă". Înainte de anunțarea subiectului, profesorul va chestiona elevii (cl. a XII-a) asupra subiectelor convergente: metoda de finisare și domenii de aplicare; regimul de aplicare a celor mai frecvente tipuri de lacuri folosite la finisarea mobilei; enumerarea utilajelor cunoscute pentru turnare, uscare, lustruire. La cl. a XIII-a, după anunțarea subiectului profesorul îi antrenează pe elevii ce lucrează în sectorul de finisări la o conversație pe tema anunțată.

TRANSMITEREA NOILOR CUNOȘTINȚE: profesorul prezintă linia de finisare a panourilor la retroproiector, suprapunînd peste folia ce reprezintă linia propriu-zisă, pe cele ce indică fluxul tehnologic și regimurile de lucru, caracteristicile tehnice și tehnologice (dimensiuni, viteze, tipuri, temperaturi, debit, vîscozitate etc.). Elevii schițează linia pe etape. Profesorul motivează tehnologic avantajele liniei și eventualele nerezolvări (de exemplu, descărcarea automată depinde de dimensiunile pieselor, deci de proiectare).

FIXAREA CUNOȘTINȚELOR: la cl. a XII-a, se prezintă la epidiascop o altă linie de finisare a panourilor (cea existentă în fabrica tutelară sau într-o fabrică tip), punîndu-i pe elevi să evidențieze diferențierile și stimulîndu-i să aprecieze singuri eficiența comparativă a liniilor cunoscute; răspunzînd eventualelor întrebări, profesorul reușește să elucideze nelămuriri și să aprecieze profunzimea cunoașterii temei și participarea la desfășurarea lecției; la cl. a XIII-a se face comparație între linia prezentată la retroproiector și alte linii cunoscute de elevi din practica în producție, evidențiindu-se diferențierile și domeniile de aplicare a variantelor posibile.

INDICAREA TEMELOR PENTRU ACASĂ: se prezintă sub formă de întrebări, la care elevii să mediteze; astfel, la cl. a XII-a: Ce gamă de dimensiuni pot avea panourile de mobilă ce urmează a fi finisate pe linia prezentată? Cum arată dispozitivul pentru finisarea pe linie a panourilor mici?; la cl. a XIII-a: curs seral, ce măsuri trebuie luate în cazul în care temperatura în hala de turnare scade sub 20°C?

2. TIPUL LECȚIEI: de formare a priceperilor și deprinderilor.

La **curs de zi — cl. a XI-a — scopul lecției** este: formarea capacității de sinteză a cunoștințelor acumulate, a deprinderii de a lucra independent cu manuale și prospecte de utilaje; formarea capacității de a exprima grafic cunoștințele practice, și pe plan afectiv formarea încrederii în forțele proprii și a interesului pentru documentare.

Am folosit ca metode: conversația, observația, exercițiul (cl. XI), prospectele, schițarea (cl. XII); mijloace de învățămînt: manuale, prospecte de utilaje, mostre de corpuri.

Prin întrebări, profesorul împrospătează cunoștințele elevilor privitoare la utilajele ce vor fi folosite în fabricarea corpului și la condițiile tehnice de execuție (la cl. XI); la cl. a XII-a, conducînd o conversație între elevii ce lucrează la prelucrări mecanice, profesorul urmărește să fie amintite condițiile tehnice de execuție și regulile de reprezentare grafică învățate la desenul tehnic.

DEMONSTRAREA DE CĂTRE PROFESOR A FELULUI ÎN CARE TREBUIE EFECTUATĂ LUCRAREA. Profesorul completează primul rînd al tabelului, schițînd operația și accentuînd pe detaliile de reprezentare (conturul piesei ce este schițat cu linie subțire, suprafața prelucrată este îngroșată, sculele sînt plasate respectîndu-se proporția și indicînd sensul de rotire etc.); completînd coloanele următoare, profesorul extrage caracteristicile utilajelor din prospectul urmărit de elevi, chiar dacă le știe.

ACTIVITATEA INDEPENDENTĂ: elevii de la cl. a XI-a completează tabelul,

căutînd în manuale, şi cer consultaţii profesorului privind alegerea vitezei sau a turaţiei (în manuale sînt trecute mai multe trepte), iar cei de cl. a XII-a completează uşor succesiunea operaţiilor şi au greutăţi la reprezentarea lor.

ANALIZA ACTIVITĂŢII INDEPENDENTE : se proiectează la epidiascop succesiunea operaţiilor după caietul unui elev, observîndu-se greşelile, corectîndu-li-se greşelile, prezentîndu-li-se alte variante posibile (la clasa a XI-a) ; se schimbă tabelele completate între grupe pentru a fi corectate şi analizate în funcţie de experienţă, soluţiile vor fi diferite şi, în felul acesta, se realizează un schimb de experienţă controlat de profesor (la cl. XII).

Natura cunoştinţelor, dispoziţia fizică şi motivaţiile învăţării fiind complet diferite la cele două grupe de participanţi, selectaţi pentru exemplele de mai sus impun abordări metodice diferite, chiar dacă e vorba de aceeaşi lecţie ca tip şi temă.

În primul exemplu, obiectivele urmărite pun accentul pe procesele mintale ale reorganizării şi reprezentării cunoştinţelor teoretice şi practice, în vederea obţinerii unei linii de finisare. Elevii cursurilor de zi au fost stimulaţi să-şi dezvolte gîndirea tehnică, pentru a justifica prezenţa tuturor elementelor componente ale liniei, iar cei de la cursurile serale şi-au amintit şi fundamentat fenomenologic cunoştinţele lor din practică.

În cel de-al doilea exemplu, elevii din ambele grupuri au reuşit să întocmească planuri de operaţii (fără norme de timp) pentru un corp dublu, drept, cu umeri înclinaţi, sistematizînd cunoştinţele anterioare şi formîndu-şi deprinderea de a consulta un material bibliografic legat de tema dată.

Învăţarea matematicii la deficienţii mintali*

În momentul de faţă are loc în lume o mişcare fundamentală privind reforma învăţămîntului primar. În locul rătăcirii copilului într-o serie de detalii de calcul, se preconizează introducerea unor concepte noi (mulţimi, relaţii, funcţii, structurile algebrice şi de ordine, elemente de logică matematică) care — predate într-o manieră accesibilă copilului de vîrstă şcolară mică — pot contribui în mai mare măsură la dezvoltarea logicii şi independenţei gîndirii. Era de aşteptat ca repercusiunile acestui nou mod de a privi predarea matematicii în şcoli să cuprindă şi învăţămîntul special care — aşa cum arată autorii acestei lucrări — prin problematica sa, se apropie de noile curente care domină şi clarifică problemele psihologice ale învăţării matematicii la copilul mic.

Este demnă de remarcat strădania autorilor acestei lucrări de a prezenta cititorului numai anumite experimente cruciale care au stat la baza renovării învăţămîntului matematic. Nu numai tehnici utile, dar mai ales ideile şi conceptele de bază, analizate prin prisma psihologului experimentalist. Dintr-o asemenea perspectivă, autorii prezintă cititorilor cele trei mari probleme ale învăţării matematicii în şcolile speciale :

a) structura generală a învăţării matematicii în şcolile speciale ; Conţinutul învăţării matematicii ;

b) formarea abilităţilor intelectuale ;

c) renovarea tehnologiilor didactice în domeniul învăţării matematicii în şcolile speciale.

Un spaţiu considerabil este acordat problemei taxonomiei obiectivelor educaţionale la matematică, prezentîndu-se în mod critic diferitele şcoli şi tendinţe.

Prin întreg conţinutul său, lucrarea aduce cu sine o problematică actuală şi plină de semnificaţii, avînd multe note şi contribuţii originale cu privire la integrarea specifică de către învăţămîntul special a unor metode şi procedee din cadrul învăţămîntului obişnuit.

Merită subliniată bogăţia de material faptic, ceea ce dovedeşte o profundă documentare în problemele învăţămîntului matematic special. În lucrare se confruntă, în mod critic, teorii şi curente mai vechi cu altele mai noi care au produs mutaţii esenţiale în învăţarea matematicii în şcoală. Aşa, de pildă, se izbuteşte o reformulare originală a autorilor în adaptarea jocurilor logice-matematice la copilul cu deficienţe, în special a jocurilor lui Dienes.

De un real interes sînt contribuţiile autorilor la elucidarea unor probleme legate de tulburările de calcul la deficientul mintal, care sînt analizate în mod sistematic şi foarte detaliat, propunîndu-se anumite soluţii de rezolvare a acestei probleme complexe.

Sînt prezentate diferite curente în explicarea acalculiei ca fenomen specific (după unii), iar după alţii ca fenomen nespecific. Este interesantă asocierea fenomenului de acalculie cu unele fenomene legate de orientarea în spaţiu (Lang), precum şi raportul dintre organizarea spaţio-temporală şi tulburările de calcul. Experimentele prezentate vizează toate conceptele matematice de bază, mulţimi, relaţii, structuri etc. în strînsa lor conexiune.

De o excepţională însemnătate teoretică şi practică sînt consideraţiile psihologice cu privire la înţelegerea simbolurilor de către *deficientul mintal*, problemă esenţială în formarea conceptelor matematice, care în literatura de specialitate nu este studiată nici pentru elevii normali. De asemenea se acordă un spaţiu remarcabil studierii relaţiei de ordine care are o imensă valoare formativă şi este complet neglijată în învăţămîntul tradiţional.

Se analizează cele două aspecte ale noţiunii de număr *cardinal şi ordinal*, ceea ce consider că are o însemnătate deosebită pentru deficientul mintal. Este prima lucrare de specialitate care analizează din punct de vedere psihologic şi matematic semnificaţia simbolurilor matematice +, —, =, , etc. şi acordă o atenţie deosebită egalităţii simbolurilor.

Consider această lucrare drept o premieră în ţara noastră, întrucît este cunoscut (cu regretul profund al omului care a militat pentru modernizarea învăţămîntului matematic) faptul că în literatura noastră pedagogică nu a apărut o lucrare care să prezinte în mod critic experimente de o însemnătate cardinală pentru învăţarea matematicii în şcoală, astfel că ea reprezintă o serioasă contribuţie la dezvoltarea şi optimizarea învăţămîntului matematicii în şcolile speciale pentru deficientul mintal şi constituie în acelaşi timp un model de seriozitate, competenţă şi realizare ştiinţifică.

Dr. Vasile ŞTEFĂNESCU

---

* CONSTANTIN PĂUNESCU, IONEL MUŞU, *Metodologia învăţării matematicii la deficienţii mintali*, E.D.P., Bucureşti, 1981.

ÎNSUȘIREA LIMBAJULUI MUZICAL

Conf. PAVEL DELION
Conservatorul G. Enescu — Iași

a. Formarea reprezentării sonore a sunetului „sol"

Abordînd studiul muzicii ca artă, permanent trebuie să avem în vedere finalitatea ei, imensul ei rol în dezvoltarea societății.

Încă din antichitate, Aristotel a scos în evidență trei funcții ale muzicii: desfătare, educare, vindecare; tot el a dezvoltat și teoria ethos-ului. Astăzi, atît teoria ethos-ului cît și capacitatea educațională a muzicii au dobîndit baze teoretice științifice.

Sunetul ca fenomen fizic este receptat prin intermediul urechii, care este înzestrată cu capacitatea de a percepe vibrațiile sonore.

Raoul Husson precizează că receptarea sonoră se realizează pe trei planuri: releul bulbar, care produce reacții motorii, dinamogene; releul diencefal care creează reacții afective, emoționale; releul cortical prin care se obțin asocieri intelectuale[1]. De reținut este faptul că receptarea se face simultan pe toate trei etajele menționate.

Dacă analizăm receptarea pe fiecare releu în parte putem evidenția valoarea educativă a muzicii în funcție de reacțiile produse la nivelul fiecărui releu. Astfel, reacțiile motorii, dinamogene, kinetice, provocate prin intermediul releului bulbar sînt amplu fructificate în procesul educației muzicale. Aceste reacții sînt folosite, dezvoltate și amplificate cu ajutorul jocului ritmic, cîntecului cu mișcări, gimnasticii artistice, coregrafiei și dansului. Tot prin acțiunea reacțiilor motorii se poate explica și faptul că la audierea unei muzici ușoare cu ritm pronunțat, tinerii încep să se miște și să danseze.

Reacțiile afective, emoționale, produse la nivelul releului diencefal au, de asemenea, un imens rol în educația muzicală a elevilor. Fructificînd afectivitatea în cadrul activităților muzicale realizăm educația sentimentelor, a simțului și gustului estetic, educația atenției, a interesului și a receptivității elevilor, formarea atitudinii juste față de această artă.

Pe al treilea releu, cel cortical, prin intermediul asociațiilor de reprezentări intelectuale, semnalul sonor se modifică și se transformă în imagine sonoră concret senzorială. Astfel, releul cortical oferă posibilitatea dezvăluirii și înțelegerii imaginii sonore concret senzoriale, purtătoare de mesaj social, cu puternică forță de convingere și influențare.

Pentru înfăptuirea educației muzicale din prima etapă este necesar ca releul cortical să fie antrenat în conștientizarea reprezentării sonore la nivelul sunetului. Prin aceasta asigurăm totodată și realizarea capacității elevului de a înțelege, de a asimila și trăi frumosul din muzică. Pentru împlinirea acestui obiectiv se impun, pe de o parte, cunoașterea particularităților dezvoltării individualității copilului, iar pe de altă parte, însușirea mecanismului practic de formare a reprezentării sonore, care, în fond, este punctul inițial în ceea ce privește realizarea unei educații muzicale pe baze științifice.

În legătură cu reprezentarea sonoră se poate afirma că ea este de două feluri: una senzorială și alta conștientă. Cea senzorială se formează în grădinița de copii și în primele clase ale școlii primare. Reprezentarea sonoră se conștientizează în clasa a treia a școlii generale deși condițiile psiho-fiziologice ale copilului permit conștientizarea ei și în primele două clase, mai ales că experiența a dovedit din plin acest lucru.

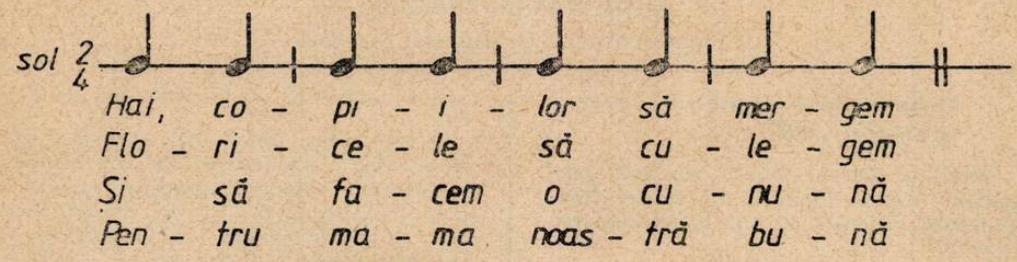
Procesul educației muzicale din perioada conștientizării reprezentărilor sonore este în parte asemănător procesului educației din perioada însușirii de către elevi a sunetelor ce reflectă alfabetul limbii materne. În această etapă sunetele corespunzătoare numelor consoanelor și vocalelor se asociază cu semnul grafic — litera — și scrierea respectivă. În continuare se procedează la asocieri de consoane și vocale, formîndu-se silabe vorbite și scrise, propoziții și fraze pronunțate oral, scrise pe tablă și caiet. Așa după cum în însușirea literelor alfabetului limbii materne există o anumită ordine, o anumită înlănțuire a lor, tot așa și în formarea reprezentărilor sonore,

[1] PAVEL APOSTOL, *Muzica — proces de cunoaștere*, Studii de muzicologie, vol. V, p. 51.

acestea se vor însuși în ordinea apariției lor în cadrul evoluției cîntecului și jocului de copii : sol-mi, sol-la-sol mi, sol-mi-do, sol-mi-do-re-do, sol-fa-mi-re-do, sol-la-do-si-la-sol-fa-mi-re-do.

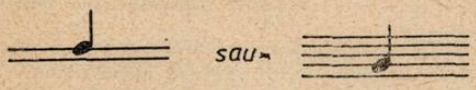
În continuare prezentăm unele procedee practice ce se folosesc pentru formarea și consolidarea deprinderii de a percepe, recunoaște și reproduce, oral și în scris, imagini sonore concret senzoriale. Începem cu formarea reprezentării sonore a sunetului „sol".

Reprezentarea muzicală sau imaginea sonoră a sunetului „sol" * se formează și se consolidează prin intonarea de recitative la înălțimea sunetului respectiv. Însușirea temeinică a acestei reprezentări și consolidarea ei se realizează prin repetarea de mai multe ori a unor recitative frumoase, plăcute și accesibile.



Ambianța atrăgătoare se realizează prin folosirea diverselor mișcări și a variatelor instrumente de percuție. *

În momentul repetării recitativului, înălțimea sunetului „sol" se asociază cu silabele din text. Considerăm că asocierea dintre cele două elemente — înălțimea sunetului „sol" și silabele din text, — s-a realizat perfect în momentul cînd exemplul se intonează corect în mod individual. În continuare, silabele din text trebuie înlocuite cu una singură și anume cu silaba „sol", denumirea sunetului respectiv. Pentru aceasta se procedează astfel : profesorul desenează pe tablă nota — simbolul sunetului „sol", elevii



intonează recitativul pe text, iar educatorul arată la tablă nota „sol", indicînd pentru fiecare silabă din text aceeași notă de „sol", apoi li se comunică elevilor numele notei , elevii intonează de data aceasta sunetul „sol" după indicația educatorului, atît în mod colectiv, cît și individual pînă se formează deprinderea respectivă. În acest moment se realizează a doua asociere — înălțimea sunetului cu numele lui. Această asociere trebuie realizată cu toată conștiinciozitatea profesională.

În continuare, în mod imperios se impune ca cele două elemente — înălțimea sunetului și numele lui — să se asocieze cu cel de al treilea element și anume locul pe portativ. Pentru aceasta procedăm astfel : după ce elevii au cîntat recitativul respectiv cu numele sunetului „sol" scriu și ei la rîndul lor pe caiete și la tablă cîte o notă de „sol", pentru fiecare silabă din vers. Se înțelege că vom folosi durata de pătrime. Elevul care scrie la tablă este învățat să vorbească, utilizînd termeni muzicali astfel : timpul întîi — sol pătrime, timpul doi — sol pătrime, bară de măsură **. După ce s-au terminat de scris cele opt note, elevul intonează cu silaba „sol" ceea ce a scris, indicînd notele cu mîna stîngă, iar cu dreapta tactează măsura ***. Exercițiul este repetat individual de mai mulți elevi, iar în final, repetă toată clasa.

Prin scrierea la tablă și pe caiete se realizează a treia asociere și ultima : locul sunetului și al notei „sol" pe portativ ****.

Asocierea celor trei elemente : înălțimea sunetului, numele lui și locul pe portativ formează cheia succesului în formarea și dezvoltarea deprinderii de solfegiere.

Trebuie să menționăm în mod special că reprezentarea sunetului „sol" se însușește temeinic și se conștientizează în relație cu sunetul „mi" și sunetul „la".

Asocierea reprezentărilor sonore „sol-mi" se realizează prin cîntece și exerciții de intonare. Calea pentru a desăvîrși realizarea acestor reprezentări, în gene-

* Printre instrumentele de percuție ce se pot utiliza cu succes enumerăm următoarele : tobița jucărie, tobița pionierului, tamburina jucărie, tamburina mare, cutii de cacao în care se introduc cîteva semințe sau pietricele, ciocanul țipător etc.

* Numele notei este cunoscut de către copii din clasa a II-a — perioada pregătirii aperceptive în vederea însușirii alfabetului muzical.

** Încadrarea simbolurilor în măsura de doi timpi ușurează scrierea și intonarea recitativului pe note.

*** Deprinderea de tactare a măsurii de doi s-a format în perioada studierii cîntecelor în mod senzorial odată cu dirijatul intuitiv din partea elevilor și balansarea brațelor.

**** Fără scrierea simbolurilor de către elevi în momentul studierii lor, nu se realizează o însușire temeinică a locului notei pe portativ.

ral, este aceeași pe care am parcurs-o cu ocazia formării reprezentării sunetului „sol".

b. Formarea reprezentării sonore a sunetelor „sol-mi"

În cele ce urmează prezentăm formarea reprezentării sunetelor „sol-mi" și a relației dintre ele. Pentru aceasta ne propunem următorul subiect: recitativ melodizat de opt silabe pe două sunete. În asemenea cazuri este bine să se utilizeze recitative știute din lecțiile precedente sau chiar din anii trecuți.

Momentele ce se derulează sînt următoarele: cîntare model; repetare de către elevi pînă ce se învață. În acest moment se realizează asocierea dintre înălțimea celor două sunete și silabele din text. Atenția profesorului este îndreptată în mod special către o intonație

justă și curată; elevii repetă recitativul pe text (un rînd melodic), iar profesorul arată notele de pe scăriță cu cele două sunete, ce se află desenată pe tablă.

În acest fel profesorul pregătește elevii pentru ca la un moment dat ei să poată înlocui silabele din text cu numele celor două sunete. După mai multe repetări, un elev intonează recitativul cu numele sunetelor. Astfel se încheie activitatea de înlocuire a silabelor din text cu numele celor două sunete, realizîndu-se astfel a doua asociere — înălțimea celor două sunete cu numele lor.

Deoarece această activitate este de bază, elevii trebuie să repete exercițiul mai mult individual pentru ca sudura (asocierea) să se realizeze cît mai trainic. În permanență, educatorul trebuie să fie atent și să se asigure de faptul că elevii urmăresc notele cu degetul atît pe tablă, caiet, cît și în manual, pentru a se zădărnici formarea deprinderii de a cînta prin imitație și a evita dezvoltarea memoriei mecanice.

În momentul următor un elev scrie pe tablă, iar ceilalți scriu pe caiete. Elevul care scrie pe tablă pronunță cu voce tare timpii și numele notelor astfel: timpul întîi, sol pătrime, timpul doi sol pătrime, bară de măsură etc. În această parte a lecției se realizează asocierea celui de al treilea element — locul notelor pe portativ. În continuare, urmează intonare în mod individual și apoi colectiv.

Asocierea acestor două reprezentări sonore **sol-mi** realizată prin **intuiție auditivă** — înălțimea sunetelor și numele lor, **intuiție vizuală** — însușirea semnelor grafice, forma și locul lor pe portativ — scrierea și **intuiția mixtă** — intonarea lor cu urmărirea simbolurilor asigură în mod indubitabil formarea reflexelor condiționate și transformarea lor în automatisme de solfegiere.

Însușirea temeinică a acestor două reprezentări de sunete se realizează prin repetarea asocierilor sub formă de cîntece și exerciții de intonare. Considerăm că obiectivul a fost îndeplinit în momentul cînd am asigurat realizarea unei depline reciprocități funcționale între înălțimea sunetului, numele lui și locul notei pe portativ. Prin reciprocitate funcțională înțelegem următoarele: în momentul cînd elevul receptează numele sunetului, acesta trebuie să trezească în gîndirea muzicală a elevului înălțimea lui * și invers, la receptarea înălțimii unui sunet, reprezentarea respectivă trebuie să trezească în mintea elevului numele sunetului. Deplină reciprocitate funcțională nu trebuie să existe numai între imaginea sonoră și numele ei, ci și între aceste două elemente și locul notei pe portativ.

Reciprocitatea funcțională dintre reprezentarea sonoră, numele și locul notei pe portativ condiționează dezvoltarea în continuare a capacității de înțelegere și asimilare a imaginilor sonore concret senzoriale. Acest complex de reciprocitate funcțională se poate realiza și consolida prin mai multe căi. O cale eficace cu indiscutabile rezultate în educația muzicală a elevilor o reprezintă procedeul studierii cîntecului prin scriere.

c. Studierea cîntecului prin scriere

Acest procedeu cuprinde următoarele momente de activități:

— intonarea model, pe cuvinte, a întregului cîntec;

---

* Este vorba de dezvoltarea auzului relativ — funcțional cînd un sunet se determină în funcție de alt sunet audiat.

— intonarea model a primului rînd melodic ;

— repetarea rîndului melodic de către elevi pînă cînd se învață ; se urmăresc acurateţe în intonare, emisie frumoasă şi corectitudine în pronunţarea textului, moment în care se realizează asocierea dintre înălţimea sunetelor şi silabe.

În continuare, simultan cu repetarea pe cuvinte a rîndului melodic de către elevi, profesorul indică succesiunea sunetelor — notelor pe scăriţa de pe tablă.

(Elevilor li se atrage atenţia că în momentul repetării pe cuvinte a rîndului melodic ei trebuie să urmărească şi să observe pe ce sunete — note se intonează fragmentul melodic. După ce elevii observă pe ce sunete-note se cîntă fragmentul melodic, sînt antrenaţi să-l intoneze cu numele sunetelor, moment în care se înlocuiesc silabele din text cu silabele ce reprezintă numele sunetelor, realizîndu-se totodată asocierea dintre înălţimea sunetelor şi numele lor).

După ce fragmentul este intonat pe note, individual şi apoi de întreaga clasă, un elev îl scrie la tablă, iar ceilalţi îl scriu pe caiete, moment în care, la cele două elemente — înălţimea sunetelor şi numele lor — se asociază şi cel de al treilea element, şi anume, forma şi locul notelor pe portativ.

Elevul care scrie la tablă, pronunţă cu voce tare : timpul, numele notei şi valoarea ei. De exemplu, timpul întîi „sol" pătrime, timpul doi două note de „mi" optime, bară de măsură etc. Elevii din bănci scriu pe caiete şi corectează eventualele greşeli. Elevul care a scris la tablă, cîntă pe note ceea ce a scris, urmărind simbolurile cu mîna stîngă, iar cu mîna dreaptă tactează măsura.

În cazul cînd pe un timp sînt două optimi, acestea se vor arăta într-o singură mişcare cu aşezarea degetului la mijlocul celor două note. (Pentru un elev de şcoală generală este dificil să tacteze cu dreapta timpii, iar cu stînga jumătăţi de timpi. Pentru a evita această poliritmie, elevii vor fi învăţaţi ca cele două jumătăţi de timp — două optimi să fie indicate cu o singură mişcare, simultan cu timpii indicaţi de mîna dreaptă).

Fragmentul se repetă pe note, individual de către mai mulţi elevi, apoi de toată clasa. Rîndul melodic următor se studiază din manual sau se continuă cu învăţarea lui prin scriere. În cazul cînd fragmentul următor se învaţă prin scriere procedăm astfel : ceea ce s-a scris, primul rînd melodic, se intonează în colectiv pe note, iar rîndul melodic următor se cîntă de către profesor pe cuvinte. Elevii îl repetă pe cuvinte pînă cînd se învaţă, procedîndu-se în continuare ca la primul rînd melodic. În momentul cînd cîntecul s-a învăţat şi scris în întregime, el se intonează pe note urmărind semnele grafice pe tablă, caiete şi apoi pe manual.

În cazul cînd s-a învăţat şi scris numai un singur rînd melodic, sau chiar două rînduri melodice următorul fragment melodic se intonează din manual, pe note, individual, la prima vedere. Această activitate este urmată de intonarea pe note în colectiv.

Faptul că un fragment se învaţă prin scriere şi următorul se intonează pe note, individual, la prima vedere, are o importanţă deosebită în dezvoltarea gîndirii muzicale a elevilor şi formarea deprinderii de a solfegia. Dar să nu pierdem din vedere nici un moment că problemele gramaticii muzicale trebuie să fie subordonate obiectivului fundamental de realizare a educaţiei muzicale. De aceea, momentul de studiere a cîntecului trebuie să se încheie cu interpretarea lui, înţelegerea şi redarea mesajului respectiv la un nivel artistic superior, prin participarea afectivă a tuturor elevilor.

În încheiere, cîteva reflecţii despre studierea cîntecului,activitate privită prin prisma celor două procedee : procedeul expus mai sus, denumit învăţarea cîntecului prin scriere, şi procedeul tradiţional care începe cu citirea ritmică pe rînduri melodice, citire melodică etc. [8]

Procedeul tradiţional conform căruia cîntecul se studiază pe fragmente, prin citire ritmică, melodică... etc., favorizează memorizarea mecanică de către elevi a denumirilor notelor, intonarea sunetelor se realizează senzorial, iar locul notelor pe portativ rămîne necunoscut. Elevii îşi scriu numele notelor pe carte. Prin aceasta ei ne indică faptul că procedeul utilizat de profesor nu conţine această asociere, dar în schimb o realizează copiii prin scrierea numelor notelor pe manual. Acest procedeu favorizează dezvoltarea deprinderii de a cînta prin imitaţie. Elevii învaţă mecanic orice solfegiu, în orice gamă, iar la verificare, răspunsul lor prin intonare este corect, însă atunci cînd sînt invitaţi să descifreze de pe tablă un exemplu de patru măsuri cu un material sonor mai simplu, ies la iveală toate neajunsurile procedeului şi în principal lipsa celor mai elementare deprinderi de solfegiere.

Supărător este faptul că educatorii nu sesizează memorizarea mecanică a numelor de note şi nici faptul că deprinderea după care elevii intonează solfegiile este o deprindere de a cînta după auz.

---

[8] ION SEREFEZI, *Metodica predării muzicii*, Bucureşti, 1969, p. 256.

În cadrul acestui proces, în afară de faptul că elevii își însușesc melodia în mod senzorial și numele notelor în mod mecanic, ei mai învață diferite reguli și definiții pe care le exprimă verbal. În felul acesta asistăm la o predare senzorială și la una teoretică, cele mai comode cu putință, dar și cele mai păgubitoare educației muzicale.

Eficacitatea studierii cîntecului simultan cu scrierea lui pe caiete are repercusiuni îndubitabile asupra sudurii ce se realizează între imaginea sonoră a sunetului, numele lui și locul simbolului pe portativ.

Trăinicia acestor asocieri stă la baza formării deprinderii de a descifra cîntece ușoare prin solfegiere la prima vedere. Utilizarea acestui procedeu la toate clasele (III-IV-V-VI) favorizează însușirea, fixarea și consolidarea cunoștințelor priceperilor și deprinderilor de intonare, recunoaștere și reproducere, oral sau scris, deprinderi ce se dovedesc a fi tot atît de trainice ca și deprinderile de scriere și citire ale limbii materne. Acest procedeu nu este însă, din păcate, cunoscut de către profesorii de muzică *.

Odată cunoscut și însușit, pentru a se obține rezultate reale și de calitate, procedeul trebuie aplicat cu pasiune, cu mult simț de răspundere și conștiință profesională. Studierea cîntecului prin mijlocirea scrisului se înscrie printre procedeele ce stau la baza perfecționării procesului educației muzicale.

* Procesul studierii cîntecului prin scriere este expus în *Metodica muzicii vocale*, curs multiplicat de Conservatorul „G. Enescu" din Iași.

TRANSMITEREA NOȚIUNII DE SUBSTANTIV LA CLASA A III-A

AVRAM MARTIN
Șc. generală nr. 20, Baia-Mare

Predînd limba română la gimnaziu, am avut, în clasa a V-a, foarte mulți elevi care ortografiau greșit substantivele proprii. Cînd îi întrebam ce sînt substantivele proprii, ei răspundeau că sînt „substantivele care se scriu cu literă mare". S-a întîmplat ca numărul celor care făceau o asemenea eroare — ortografierea greșită a substantivelor proprii — să fie mare, uneori depășind o treime din efectivul clasei. Pentru a înlătura eroarea, procedam la reluarea completă a parcursului definirii noțiunii de substantiv și, apoi, a celei de substantiv propriu. Numai că, după cum bine se știe, pentru înlocuirea unei deprinderi greșite se cheltuie mai mult efort decît pentru formarea uneia noi.

Cînd am ajuns să predăm la clasele primare, ne-am putut explica, în parte, de ce unii elevi — și nu întotdeauna dintre cei mai slabi — înțelegeau greșit unele noțiuni de limbă. În cazul ortografierii substantivelor proprii am constatat că, din mai multe, două ar fi cauzele care duc la erori: 1 — deprinderea elevilor cu ortografierea substantivelor proprii înainte de învățarea noțiunii respective și 2 — insuficienta înțelegere a noțiunii de substantiv în general. Deoarece elevii trebuie să ortografieze corect substantivele proprii înainte de a învăța noțiunea respectivă, apreciem că predarea noțiunii de substantiv trebuie să se facă cu multă grijă și temeinicie și să nu ne lăsăm înșelați de relativa ușurință cu care elevii reține definiția noțiunii.

PE BAZA CELOR CONSTATATE DIN PRACTICĂ și din studiu, vom încerca să schițăm parcursul definirii noțiunii de substantiv la clasa a III-a. Am vrea să se înțeleagă că spusele noastre nu au caracter de noutate, ci vor doar să reamintească un mod de lucru, să ajute celor care au necazuri cu ortografierea substantivelor proprii.

1. Definirea noțiunii de substantiv

Noțiunea de substantiv se definește în clasa a III-a și, în conformitate cu programa școlară, are următorul enunț: Substantivul este „partea de vorbire care arată *nume* de ființe, lucruri, fenomene ale naturii, de persoane, de țări" [1].

Gramatica limbii române, ca act normativ, definește substantivul ca „partea de vorbire care se declină și denumește obiecte în sens foarte larg, adică ființe, lucruri, fenomene, acțiuni, stări, însușiri, relații" [2].

[1] *Programele pentru clasele I—IV*, aprobate cu nr. 41499/1980, E.D.P., București, 1980, p. 29.
[2] *Gramatica limbii române*, ediția a II-a revăzută și adăugită, Editura Academiei R.S.R., București, 1966, vol. I, p. 55.

Comparînd cele două definiții, constatăm că cea dată de programa școlară este, în mod justificat, mai redusă decît cea cu caracter normativ. Apoi observăm și alte deosebiri :

— programa spune că substantivul **„arată nume de..."**, în vreme ce gramatica afirmă că substantivul „denumește..." ;

— enunțul dat de programă conține formularea **„nume... de persoane, de țări"**, formulare pe care nu o întîlnim în enunțul dat de gramatica normativă.

Deși în aparență par minore, deosebirile semnalate au implicații ce nu sînt dorite de nici un învățător sau profesor.

Dicționarul limbii române definește numele ca : „**1.** Cuvînt sau grup de cuvinte prin care numim, arătăm cum se cheamă o ființă sau un lucru, o acțiune, o noțiune etc. și prin care acestea se individualizează... **2.** Calificativ, atribut ; poreclă ; p. ext. titlu, rang... **3.** Reputație, faimă... **4.** (Reg.) Pretext, motiv. **5.** Termen generic pentru părțile de vorbire care se declină ; spec. substantiv..." [3].

În cazul nostru interesează doar prima definiție.

Încercînd o schematizare a definirii noțiunii de substantiv după programa școlară, avem următorul traseu :

Realitatea obiectivă

semnificată		Semnificant		Semnificant		Semnificant
ființă : fetiță	→	cuvîntul : fetiță	→	nume	→	substantiv
lucru : creion	→	cuvîntul : creion	→	nume	→	substantiv
fenomen : zăpadă	→	cuvîntul : zăpadă	→	nume	→	substantiv

Dacă definim substantivul în conformitate cu definiția dată de gramatica normativă, traseul este :

Realitatea obiectivă

semnificată		Semnificant		Semnificant
ființă : fetiță	→	cuvîntul : fetiță	→	substantiv
lucru : creion	→	cuvîntul : creion	→	substantiv
fenomen : zăpadă	→	cuvîntul : zăpadă	→	substantiv

În clasa a V-a, la numai doi ani după prima definire, noțiunea de substantiv primește un conținut similar celui din gramatica normativă : „Substantivul este o parte de vorbire. El denumește ființe, lucruri, fenomene etc., numite, în gramatică, obiecte [4].

Înainte de a defini substantivul, elevii trebuie familiarizați [5] cu noțiunea de „parte de vorbire" [6]. Copiilor de 8—9 ani nu le putem vorbi despre limbă și limbaj și raportul dintre ele, deoarece termenii sînt prea abstracți pentru ei. Totuși, ei trebuie conduși la înțelegerea faptului că oamenii se înțeleg între ei folosindu-se de cuvinte, că un cuvînt semnifică o anume realitate și nu alta. Așa stînd lucrurile, este normal să definim substantivul ca „partea de vorbire care denumește ființe, lucruri, fenomene ale naturii". Apoi, și nu în ultimul rînd, cînd se va defini adjectivul, acesta va fi un **cuvînt**, adică o parte de vorbire care arată însușiri ale ființelor, lucrurilor, ale fenomenelor naturii și nu ale numelor. Pe de altă parte, de ce să nu dăm o definiție cît mai apropiată de cea dată de gramatica normativă și de manualul de clasa a V-a ?

Ar trebui să se renunțe, de asemenea, la acea parte din definiție care pretinde că substantivul arată „nume de persoane, de țări".

Persoana, în înțelesul dat de DEX („Individ al speciei umane, om considerat prin totalitatea însușirilor sale fizice și psihice ; ființă omenească, ins."), este o ființă. Or, a spune că substantivul „arată nume de... persoane" este echivalent cu a introduce un pleonasm în formularea definiției. Pe de altă parte, persoana este o categorie gramaticală care privește pronumele și verbul. Socotim nepotrivită introducerea unei noțiuni gramaticale — respectiv cea de persoană — într-un context noțional privitor la substantiv, deoarece, mai tîrziu, în gimnaziu, cel puțin în prima parte, elevul va înțelege persoana ca individ și nu ca o categorie gramaticală privitoare la forma prin care pronumele sau verbul indică „vorbitorul, interlocutorul sau orice obiect deosebit de vorbitor și de interlocutor" (DEX). Substantivul, în cel mai fericit caz, arată „nume" de oameni și nu de „persoane".

Nu ar trebui insistat aici asupra conținutului noțiunii de țară la elevul din clasa a III-a. În această clasă elevii știu doar cum se numește propria lor țară, abia încep a-și cunoaște, sistematic și științific, satul (orașul), comuna și județul în care locuiesc. Apoi, și nu ni se pare puțin, țara este atît un fenomen

[3] *Dicționarul explicativ al limbii române*, Editura Academiei R.S.R., București, 1975, p. 611.
[4] ION POPESCU, *Gramatică și noțiuni de fonetică și de vocabular*, Manual pentru clasa a V-a, E.D.P., București, 1978, p. 25.
[5] *Programele pentru clasele I—IV*, p. 29.
[6] Ibidem.

natural, cît și unul social. Dacă acceptăm definiția dată de programă, atunci sîntem iar în fața unui pleonasm.

Apreciem că singura definiție care trebuie transmisă elevilor este cea dată de gramatica normativă, adică : partea de vorbire care denumește ființe, lucruri, fenomene ale naturii".

2. Activități premergătoare definirii noțiunii de substantiv

Deși se recomandă expres că „predarea substantivului în clasa a II-a (în prezent se predă abia în a III-a — n.n.) se bazează pe cunoștințele dobîndite de micii școlari prin experiența lor practică, observație directă, pe cunoștințele acumulate de ei în școală..., pe materialul verbal de care dispun" [7], mulți colegi trec cu ușurință peste această recomandare. Ei rețin doar că, pentru predarea substantivului, se recurge, „la un material intuitiv (vizual) : tablouri, ilustrații, diapozitive etc. Călăuziți de întrebările învățătorului, elevii stabilesc că în imaginile respective sînt reprezentate (diverse) ființe, lucruri, fenomene ale naturii, indică numele acestora și conchid că toate ființele, lucrurile și fenomenele au un nume" [8]. Din această eroare derivă altele și, mai tîrziu, elevii fac confuzii între noțiuni, le înțeleg anapoda.

Cînd se studiază diferite metodici ale predării limbii române la clasele primare — desigur, de către învățători —, e bine să se aibă în vedere că noua programă școlară nu prevede predarea separată a „cuvintelor care arată nume de ființe, lucruri etc.", ci predarea directă a noțiunii de substantiv. Apoi, și nu în ultimul rînd, trebuie reținut că transmiterea noțiunii de substantiv se bazează în foarte mare măsură pe cunoștințele de biologie-botanică-zoologie dobîndite de elevi la obiectul cunoștințe despre natură. Asupra acestui aspect vom insista în cele ce urmează.

La cunoștințe despre natură, în clasa a II-a, pe bază de observații directe, elevii învață despre diferite animale și plante : porcul, oaia, iepurele, ursul, lupul, vulpea, găina, rața, gîsca, barza, fasolea, morcovul, floarea-soarelui, cireșul, caisul, bradul, stejarul etc.

Avînd în vedere că, în cazul nostru, cunoștințele de biologie-botanică-zoologie vor fi folosite și în predarea substantivului, trebuie ca la animale și plante să se evidențieze următoarele trăsături : se nasc sau răsar, se hrănesc, cresc, se înmulțesc și mor. Extinzînd aceste trăsături la toate animalele, păsările și plantele, deci și la om, se introduce noțiunea de ființă, noțiune cu care se operează și în gramatică. În opoziție cu ființele vor fi definite lucrurile : sînt făcute de om — deci nici nu se nasc, nici nu răsar —, nu cresc, nu se înmulțesc singure, nu mor, ci se strică și se distrug.

Cînd noțiunile de ființă și de lucru sînt clare, se trece la cea de fenomen al naturii. Aici se va insista pe următoarele trăsături : nu sînt făcute de om și nu au viață. Desigur, procesul definirii noțiunilor de ființă, lucru, fenomen al naturii este de durată. Dar el trebuie parcurs cu minuțiozitate și temeinicie, deoarece noțiunile în cauză au valoare pluridisciplinară.

Dacă elevii au clare noțiunile de ființă, lucru și fenomen al naturii, dacă înțeleg că un cuvînt este un simbol al unei realități și numai al uneia, transmiterea noțiunii de substantiv devine o reușită totală și se desfășoară în modul sugerat de metodică.

Înțelegerea valorii de simbol a cuvintelor este o condiție sine qua non a definirii noțiunii de substantiv. În caz invers, elevii vor confunda cuvîntul cu realitatea desemnată sau invers și consecințele sînt pe cît de neplăcute, pe atît de nedorite. Spre a înțelege valoarea de simbol a cuvintelor, e bine să arătăm elevilor că, de exemplu, aceeași ființă, „iepure", este denumită „iepure" de către români, „zaiaț" de către ruși, „lièvre" de către francezi etc. La fel se poate proceda cu un lucru, cu un fenomen al naturii.

Din intervenția noastră am vrea să se rețină că transmiterea noțiunii de substantiv se realizează în două etape :

— prima etapă : în clasa a II-a, transmiterea și însușirea pe cale sistematică, conștientă și temeinică a noțiunilor de ființă, lucru și fenomen al naturii ;

— a doua etapă : în clasa a III-a, definirea noțiunii de substantiv. Dacă prima etapă nu este realizată integral — cantitativ și calitativ — cea de a doua va fi cu atît mai puțin eficientă.

Noțiunea de substantiv este o calitate și, ca orice calitate, presupune acumulări cantitative. Stabilind din timp ce cantități și calități vor intra în noua calitate, nu facem altceva decît să organizăm o activitate, să urmărim realizarea ei integrală.

---

[7] ION BERCA, MARIA MICIORA-IONESCU, *Metodica predării limbii române*, clasele I—IV, Manual pentru liceele pedagogice, E.D.P. București, 1971, p. 165.

[8] Ibidem.

UMANISMUL REVOLUȚIONAR ÎN CONCEPȚIA ȘI PRACTICA PARTIDULUI NOSTRU

Conf. univ. dr. NICOLAE TRANDAFOIU
Lect. univ. dr. LIVIU ZĂPÎRȚAN

1. FIECARE SOCIETATE ÎN DEZVOLTAREA ISTORICĂ *a susținut o anumită viziune despre om, despre modalitățile realizării lui, despre trăsăturile ce ar trebui să-l caracterizeze, care a fost exprimată teoretic, doctrinal, în grade diferite de elaborare, și care a fost în mod specific tradusă în practică. S-a constituit astfel un raport între imaginea teoretică despre om și practica socială legată de om, raport deseori contradictoriu, disjunct, dar revoluționar și pus în termeni noi în revoluția și construcția socialistă.*

Orientarea teoretică și practică inspirată de ea, care susține încrederea în om, în capacitatea sa de creație materială și spirituală, care manifestă optimism în legătură cu destinul lui se constituie ca umanism și se opune acelor tendințe care reduc omul la caracteristici biologice, îl privesc sub unghiul reducționist al viziunii instinctualiste, în esență antiumaniste.

Umanismul apare astfel atît ca ansamblu de idei privitoare la om, la realizarea lui ca ființă cu trăsături specifice în acest colț de univers accesibil cunoașterii noastre, cît și ca notă, ca spirit ce se degajă din diversele preocupări teoretice și practice (se vorbește în acest sens de umanismul politicii, artei, dreptului ș.a.m.d.).

Literatura de specialitate a consacrat numeroase lucrări privind începuturile umanismului ca doctrină despre om, *abordîndu-se principalele poziții, subliniindu-se diversele tendințe care s-au manifestat de-a lungul istoriei referitor la ceea ce putem numi* uman, *dar abia marxismul a înfățișat o concepție despre om și perspectivele realizării lui, o antropologie integrată într-o explicație materialist-dialectică a lumii. Revoluționînd concepția despre om,* marxismul a valorificat critic pozițiile viabile ale umanismului afirmat de-a lungul secolelor și a pus bazele unei viziuni dialectice asupra tuturor determinantelor umanului.

Considerînd că a fi radical înseamnă a merge la rădăcina lucrurilor, care pentru om este omul însuși, marxismul și-a propus întemeierea unui umanism care să valorifice înaltele tradiții ale umanismului precedent (a), să se ridice pe bazele unei cunoașteri științifice a situației obiective a omului (b), și care să se orienteze după un anumit ideal de om bazat pe evoluția reală a vieții acestuia (c).

Esența umană *îi apare lui Marx ca expresie a unor condiții ale propriei umanizări, printr-o tot mai pregnantă desprindere și complementară integrare în natură — și printr-o multiplicare a relațiilor omului cu semenii, în cadrul cărora individul își manifestă deplin capacitățile de creație și beneficiază de ele. O situație de acest gen există doar în cadrul primelor societăți umane, cele care au la bază raporturi între indivizi egali din punct de vedere social, participanți și beneficiari ai tuturor acțiunilor sociale.*

Apariția claselor sociale antagoniste a determinat înstrăinarea esenței umane, proces care a atins cele mai acute forme de manifestare în societatea capitalistă.

Esența înstrăinării este constituită de apariția și amplificarea contradicțiilor dintre clase, bază a inegalităților sociale, a exploatării care face ca producătorul nemijlocit al valorilor materiale și spirituale să nu fie și beneficiarul roadelor muncii sale. Este un proces de înstrăinare a esenței omului, avînd ca bază și principală formă de manifestare exploatarea muncii și, alături de ea, alte forme care decurg din inegalitățile sociale: de participare la viața socială, la organizarea și conducerea ei, de întoarcere a propriilor creații împotriva omului, ca lucruri care

îl domină (de exemplu, înstrăinarea în religie ca oglindire denaturată a lumii materiale; oamenii nu-şi mai stăpînesc existenţa).

Din descoperirea mecanismelor exploatării, marxismul a elaborat şi idealul de om care să răspundă cerinţelor obiective ale dezvoltării istorice a omenirii, dar care să şi impulsioneze această dezvoltare. El se leagă de făurirea societăţii comuniste ca orînduire a oamenilor, pentru ei, ca un cadru al realizării plenare a esenţei umane, a dezînstrăinării ei.

Şi cum individul are înzestrare naturală complexă de manifestarea căreia societatea are nevoie, este posibilă concepera omului total ca manifestare multiplană a calităţilor fizice şi intelectuale ale sale, ca făuritor al propriei sale istorii, ca ţel al acţiunilor transformatoare. Este procesul conştient al umanizării lumii sub toate laturile condiţiilor ce determină omul.

2. RELEVAREA LINIAMENTELOR UMANISMULUI REVOLUŢIONAR

evidenţiază superioritatea sa faţă de toate orientările ideologiei burgheze contemporane, preocupată de a sublinia aşa-zisele limite ale fiinţei umane, incapacitatea ei de a-şi realiza fericirea, de a-şi făuri propriul destin.

Unii autori ca Y. Saint-Gerous ignoră condiţionarea social-istorică a omului şi susţin că natura umană, care este eternă, imuabilă, are în ea însăşi contradicţii ireductibile cărora capitalismul le-ar fi creat un larg cîmp de exprimare, printr-un ansamblu de drepturi şi libertăţi cetăţeneşti. Noile condiţii ale vieţii omului, cum sînt cele create prin revoluţia tehnico-ştiinţifică, nu pot compensa tendinţele negative ale firii umane. De aceea, conchide el, nu sistemul capitalist ar trebui schimbat, ci modul de a gîndi al oamenilor, mentalităţile lor inadaptate cerinţelor adevărului naturii umane.

O cercetare a condiţiilor de realizare umană în capitalismul contemporan evidenţiază însă faptul că înstrăinarea cunoaşte forme tot mai profunde şi mai rafinate şi nu ţin nicidecum de eternitatea naturii umane. Pe fondul înstrăinării economice, datorită exploatării capitaliste, se manifestă multiplele forme de înstrăinare, între care reţin atenţia cea politică şi culturală. Libertăţile umane se restrîng, democraţia devine un cadru tot mai formal al participării maselor la conducerea societăţii. Apar forme voalate de constrîngere prin opinii, prin comportamente dirijate, manipulate conform voinţei clasei dominante.

Cum arată H. Marcuse, în societatea burgheză de astăzi ansamblul social este înstrăinat şi în cadrul lui şi individul, lipsit de libertăţi autentice, privat de caracterul său natural, frustrat în relaţiile sale cu natura şi societatea, manipulat în dorinţele de consum fără noimă, unidimensional!

În ultimul timp se manifestă în ideologia burgheză o serie de variante înnoite ale conservatorismului de factură elitistă. „Noua dreaptă" şi sociobiologia îşi propun să acrediteze ideea, lipsită de orice fundament ştiinţific, potrivit căreia oamenii ar fi inegali de la natură, în înzestrarea genetică, constituindu-se inevitabil şi inegalităţile de ordin social pe o pretinsă inegalitate biologică. Democraţia, drepturile şi libertăţile cetăţeneşti ar fi simple revendicări ale mulţimilor care nu au înzestrarea necesară „rangului de a conduce", de a crea tipare de comportament şi valori autentice. Sînt teze în esenţă antiumaniste, antidemocratice, reducţioniste în explicarea omului.

În acelaşi sens se manifestă o serie de teze care tind să renască liberalismul gîndirii burgheze pentru a arăta că există „drepturi şi libertăţi externe" pe care trebuie să le îndeplinească toate statele. Ignorînd conţinutul social-istoric, concret, al drepturilor şi libertăţilor cetăţeneşti, caracterul lor evolutiv şi posibilitatea de a se afirma plenar numai în socialism, aceşti teoreticieni promovează aşa-numita „interdicţie licită" în treburile interne ale altor state, arogîndu-şi rolul de judecători ai caracterului democratic al vieţii social-politice din diverse state ale lumii, dar uitînd să vorbească despre drepturile omului la o viaţă umană, trăită în demnitate, fără ameninţarea ei de pericolul morţii, asigurîndu-se omului dreptul la muncă, la hrană, îmbrăcăminte, accesul la cultură, toate afirmate dar neîmplinite pentru o mare parte a omenirii, tocmai datorită relaţiilor pe care se întemeiază orînduirea capitalistă.

Drept urmare a lărgirii, într-o măsură necunoscută în trecut, a contactelor dintre oameni şi popoare, se constată şi în dezbaterile contemporane de idei, însumarea tot mai accentuată a unui spirit ce incită la schimb de idei, la receptivitate, faţă de alte concepţii. Filosofia marxistă, înclinată prin înseşi temeiurile sale dialectice spre confruntare pozitivă cu alte poziţii de gîndire, a încurajat şi încurajează această deschidere spre dialag şi, pe măsură ce s-a eliberat de anumite limitări dogmatice din trecut, a participat şi participă tot mai activ la dezbaterile de idei în problemele pe care le ridică viaţa omului contemporan. Sub presiunea dramaticelor evenimente din secolul nostru, a crizei economice şi sociale, a problemelor grave cu care se află confruntată omenirea — subdezvoltare, foamete, înarmare, ignoranţă etc., şi acele concepţii ce afişau un anume neutralism ideologic faţă de problematica omului, au început să părăsească rezervele şi se angajează treptat în dialog. Desigur, dialogul la care ne referim nu se produce doar prin contacte personale, la congrese sau reuniuni organizate, el fiind prezent în toate abordările teoretice. În aceste abordări se constată

cu ușurință că punctul de vedere marxist, metodologic sau de soluție, este constant avut în vedere.

Cum este și firesc, gîndirea marxistă se află angajată într-un tot mai amplu schimb de idei cu acele poziții de gîndire care se arată a fi cele mai interesate să abordeze problemele cu care se confruntă omenirea prin prisma sarcinilor de cunoaștere complexă a omului și a căutării de soluții realiste.

3. UMANISMUL REVOLUȚIONAR, DEZVOLTAT TEORETIC ȘI PRACTIC *de către partidul nostru, avînd ca nucleu umanismul marxist considerat din perspectiva tradițiilor umanismului românesc, precum și a condițiilor reale social-economice, politice, spirituale în care se înfăptuiește înaintarea României spre comunism, se traduc în viață liniamentele idealului comunist de viață socială.*

În concepția P.C.R., se ridică pe cele mai înalte culmi de elaborare și expresivitate valorile umanismului românesc și ale celui universal. Este propriu spiritualității românești idealul de om realizat prin muncă, împlinindu-se în echilibrul, cumpătarea și armonia vieții pe care o duce, în optimismul cu care înfruntă dificultățile, manifestîndu-se în încrederea în viața trăită cu demnitate. Sînt în acest sens de reținut expresiile filosofice ale acestui umanism care a afirmat, odată cu D. D. Roșca, încrederea în rațiunea sa, care îi poate conduce faptele pentru a învinge tragismul existenței sale, cu D. Gusti, cerința împlinirii ca personalitate atît a individului cît și a colectivității lui naționale, cu M. Ralea, etosul nobleții ca trăsătură a procesului ce revoluționează permanent condiția umană.

Umanismul revoluționar pune sub semnul omeniei (după expresia lui N. Mărgineanu) întreg procesul de transformare revoluționară a societății. El situează omul în centrul întregii preocupări și activități a societății și militează pentru a se stabili raporturi armonioase, organice, între individ și colectivitate. Odată cu revoluția și construcția socialistă în ansamblul ei, viața societății stă sub semnul grijii pentru om, pentru satisfacerea necesităților vieții sale, materiale și spirituale.

Umanismul promovat de partidul nostru arată că așa cum însăși societatea se revoluționează, se cere transformat și omul într-un proces anevoios cu sinuozități și uneori cu eșecuri, în multe privințe mai dificil decît restructurarea politică și economică, pentru că antrenează omul ca personalitate complexă.

Umanismul dobîndește în ipostaza sa revoluționară o serie de trăsături distinctive. El este caracterizat în primul rînd de efortul împlinirii practice, reale, a idealului comunist de om. Se stabilește o legătură indestructibilă între postulatele teoretice și practica socială, privită sub bogăția determinațiilor sale. Este relevantă precizarea din Programul partidului potrivit căreia „înaltele principii ale umanismului socialist trebuie să se reflecte tot mai cuprinzător în societatea noastră, în toate sferele vieții sociale, să pătrundă adînc în conștiințe", constituindu-se într-un factor mobilizator pentru acțiunea umană.

În al doilea rînd, se cere relevată concreteţea ipostazelor afirmate teoretic și împlinite în practică. În toate documentele partidului nostru se arată că umanismul echivalează cu transformarea socialistă a relațiilor de producție, pentru a crea cîmp neîngrădit dezvoltării raporturilor societății cu natura prin forțe de producție care să asigure o abundență de bunuri în societate. Eliberarea de exploatare a muncii restructurează esențial poziția socială a individului, constituindu-se drept prim pas (obiectiv, esențial) al dezînstrăinării. Utilizăm, în sensul reflectării completitudinii umanismului revoluționar, conceptul de calitate a vieții, expresiv în judecarea nivelului de trai, de cultură și civilizație, a gradului participării fiecărui om al muncii la punerea și rezolvarea tuturor problemelor societății sale.

Un astfel de umanism se distinge prin claritatea valorilor pe care le afirmă. Condiția umană este pusă sub semnul raționalității, al cunoașterii adevărurilor despre natură și societate, al eliminării formelor de înstrăinare spirituală pe care le-au acumulat societățile bazate pe exploatare. Omul societății socialiste este un continuu aspirant la cunoașterea a ceea ce este nou în știință, în teknică, în artă, în cultură în general, respingînd ignoranța, fideismul și misticismul care îi exploatează limitele omenești, de cunoaștere și de viață. Omul societății socialiste, liber în structurile de producție își află, în cadrul social-istoric determinant, libertatea de creație și de manifestare, ca expresie a libertății societății față de natură și față de determinismul social. Libertatea umană se exprimă într-un cadru autentic democratic, continuu perfectibil de organizare și de conducere a societății.

De asemenea, îi este proprie umanismului revoluționar conturarea unui ideal de personalitate, ce-și află împlinirea în realitatea prezentă. Așa cum societatea se dezvoltă multilateral și personalitatea umană își manifestă atributele în omul concret, care „pune în lucru" întreaga sa înzestrare naturală, toate capacitățile creative.

Socialismul a creat acele relații sociale care permit, solicită, stimulează și recunosc posibilitatea fiecărui om de a deveni o personalitate în sfera sa de activitate, de a-și manifesta aptitudinile, talentul, viziunea proprie despre proble-

matica în care este angajat. Umanismul revoluționar este opus atît elitismului, cît și egalitarismului mic-burghez, fiind preocupat de a întrona în practică un ansamblu de norme ale eticii și echității socialiste, stimulent al manifestării creatoare a fiecărui individ. „Urmărim — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu — crearea condițiilor celor mai propice ca omul să se poată manifesta plenar în toate domeniile vieții sociale, fiecare cu capacitățile, personalitatea și felul său de a fi, în spiritul comun întregii societăți, al dragostei de dreptate și adevăr, al curajului și cinstei, al simplității, al hotărîrii de a lucra împreună cu semenii săi pentru fericirea proprie, pentru fericirea întregii societăți".

S-a elaborat, în concepția partidului nostru, ideea de om nou care valorifică și întruchipează tot ceea ce s-a acumulat pozitiv în istoria umanismului, în practica construirii societății socialiste, în traducerea în practică a idealului comunist *Deseori în documentele de partid omul nou este identificat cu trăsăturile ce portretizează comunistul de omenie, cel ce aduce în personalitatea sa devotamentul pentru patrie și partid, pentru valorile supreme ale socialismului, militant neobosit pentru libertate și dreptate, pentru independența și neatîrnarea țării, om al cinstei și dreptății, al omeniei ce a caracterizat gîndul și fapta poporului nostru.*

Umanismul revoluționar îmbină *astfel* conținuturi generale de personalitate autentică cu expresia lor națională, înalt patriotică. *Plenitudinea ființei umane își are rațiunea de a fi în plenitudinea înfloririi națiunii socialiste, în afirmarea ei ca factor de progres multilateral.*

DREPTUL LA EDUCAȚIE

Prof. univ. dr. TEODOR GAL

Cuvîntările tovarășului Nicolae Ceaușescu care tratează problemele umanismul socialist, dezvoltarea învățămîntului, a științei și culturii (1—4) exprimă clar și pătrunzător concepția partidului despre omul de tip nou, **despre rolul învățămîntului în procesul făuririi acestuia, în perspectiva societății comuniste, ca și despre rolul învățămîntului în ridicarea României pe culmile înalte ale progresului material și spiritual. În același timp, odată cu punerea în evidență a realizărilor în domeniul educației, la noi, este scoasă pregnant în evidență grija permanentă a partidului de a asigura condițiile corespunzătoare, pentru ca dreptul la educație să fie real și efectiv ; dreptul la educație permanentă, este, în țara noastră, un** drept egal, **pentru toți cetățenii, indiferent de naționalitate, de la 3 ani, pînă la vîrsta senectuții și are o semnificativă** finalitate : **formarea omului ca forță socială productiv-creatoare, ca factor de progres și solidaritate umană. „Școala trebuie să se manifeste permanent ca unul din factorii primordiali de modelare a fizionomiei omului nou, cu un larg orizont de gîndire, cunoaștere și înțelegere, cu o etică superioară și o bogată viață spirituală, făuritor conștient al propriului său destin, al viitorului socialist și comunist" (4, p. 19).**

În concepția P.C.R., dreptul la educație depășește granițele naționale și dobîndește un caracter universal. De aci, preocuparea corespunzătoare, internaționalistă a partidului și a statului nostru — în spiritul solidarității umane.

I. ÎN ANUL 1980 (ÎN LUNA DECEMBRIE). Comitetul pentru probleme sociale, umanitare și culturale ale Adunării Generale a O.N.U., a înscris pe ordinea de zi și a examinat, printre altele, ca problemă specială, **Dreptul la educație** — drept fundamental al omului. Tema are, la origine, o inițiativă a României socialiste care a propus spre dezbatere și un proiect de rezoluție. Plenara Adunării Generale a ONU a adoptat, prin consens, rezoluția propusă de România cu privire la **Dreptul de educație** (9, p. 6), la care s-au asociat, în calitate de coautori, 43 de alte state, reprezentînd toate zonele geografice ale lumii.

În spiritul rezoluției, întreaga problematică a dreptului la educație se plasează pe teren **practic,** ca o parte din „strategia internațională a dezvoltării". Rezoluția cheamă toate statele „să adopte măsuri legislative, administrative și de altă natură, inclusiv garanții materiale, în scopul asigurării deplinei exercitări a dreptului la educație, la scară mondială (ibid). Rezoluția face un apel stăruitor la toate statele, îndeosebi la țările dezvoltate, pentru ca ele „să sprijine activ, prin acordarea de burse și prin alte mijloace, eforturile depuse de țările în curs de dezvoltare, în domeniul învățămîntului și al formării de cadre naționale necesare" (ibid).

Rezoluția exprimă concepția României cu privire la rolul educației în făurirea civilizației materiale și spirituale a umanității. Dezbaterea problemei privind

dreptul la educație, la aproape 200 de ani după ce Revoluția franceză a proclamat acest drept, are la bază nu numai rațiuni de ordin umanitar, ci și rațiuni de natură economică, politică, culturală și pedagogică.

Mai întîi, considerații **umanitare.** Date și cifre demonstrează că 29% (adică aproape 1/3) din populația globului trăiește astăzi, la sfîrșitul secolului al XX-lea, sub spectrul analfabetismului, cu tot caracterul firesc al dreptului la educație, cu toată trebuința și cu toată cererea de educație. La nivelul actual de dezvoltare a științei și a tehnicii, precum și la nivelul și la posibilitățile actuale de răspîndire a culturii în masele largi populare, analfabetismul reprezintă o sfidare la adresa lumii civilizate, „o rușine a omenirii" (R. Maheu).

Încă la înființarea UNESCO (1945), „glasuri foarte autorizate" au considerat că „existența în lume a unei mase mari de analfabeți" constituie un adevărat „scandal", sub aspectul „echității și al drepturilor omului" (11, p. 68). Din această perspectivă, rezoluția adoptată, prin consens, de forul plenar al O.N.U., „aduce în atenția întregii lumi o temă de o însemnătate majoră pentru înfăptuirea drepturilor și libertăților fundamentale ale omului și pune în lumină, cu toată claritatea, corelația dintre materializarea dreptului la educație și dezvoltarea multilaterală a societății, în conformitate cu cerințele progresului și aspirațiile tuturor membrilor societății de a se bucura, în condiții de egalitate, de întregul tezaur spiritual al omenirii" (8, p. 6).

Considerații de natură **politică.** Aceleași glasuri foarte autorizate au denunțat nu numai „scandalul", ci și „primejdia" pe care o reprezintă analfabetismul în lume — „primejdie pentru înțelegerea internațională și pentru șansele unei păci durabile" (10, p. 68). Considerațiile de ordin politic vizează și instaurarea unei orînduiri sociale noi, capabilă să lichideze, în timp scurt, flagelul analfabetismului.

Considerații de ordin **cultural.** Analfabetismul ține mase mari din populația lumii departe de valorile culturale ; împiedică nu numai accesul la ele, dar produce prejudicii adînci însuși procesului de creare a culturii — în domeniul științei, al tehnicii, al literaturii și artei. La nivelul unei culturi primare, aproape la starea de natură, de cele mai multe ori masele mari de neștiutori de carte ajung să fie prada misticismului și a superstițiilor aducătoare de atîtea nenorociri în lume. Dreptul la educație acționează cu toată puterea, pe fondul și în cadrul revoluției culturale, care transformă valorile culturii în bunuri ale maselor largi populare.

Considerații de ordin **economic.** Pe drumul progresului uman, analfabetismul are consecințe imprevizibile. În lumea revoluției științifice și tehnice, nevoia de oameni inteligenți, instruiți și bine antrenați crește mereu, în vreme ce nevoia de mînă de lucru brută, necalificată, scade fără încetare. Or, în lume trăiesc mase enorme de oameni neștiutori de carte, care nu posedă altă putere și, deci, nu pot oferi nimic pe piața muncii, în afară de „forța brațelor și docilitatea lor" (1, p. 14). „Docilitatea lor" — dar pînă cînd ? — căci această populație are nevoie de hrană, de locuințe, de îmbrăcăminte etc.

În sfîrșit, considerații de ordin **pedagogic.** Dezbaterea privind dreptul de educație vizează crearea acelor condiții care să deschidă larg cîmpul de acțiune al educației în lume și să sporească rolul ei în rezolvarea marilor probleme ale contemporaneității.

Analfabetismul a încetat să fie o problemă strict locală, a unei comunități naționale sau a alteia ; ea a devenit o problemă internațională, o problemă cardinală a omenirii, care implică simț uman și cooperare între toate popoarele lumii, pentru a scoate 1/3 a omenirii din tenebrele neștiinței de carte și a o plasa în circuitul uman productiv-creator.

Dreptul la educație vine în întîmpinarea nu numai a unor cerințe de ordin social, ci și în întîmpinarea unor cerințe de natură individuală care vizează înflorirea multilaterală a personalității, dezvoltarea personalității în limitele maxime ale capacităților fiecăruia. Aceasta reprezintă calea normală pentru afirmarea omului în societate ca forță productivă, în gradul cel mai înalt și ca factor de solidaritate umană. Prin aceasta se asigură, de fapt, și **finalitatea** dreptului la educație : participarea tuturor în mod conștient și activ (adică, în cunoștință de cauză), la rezolvarea problemelor specifice fiecărei comunități naționale (asigurarea progresului național) și la rezolvarea problemelor actuale și de perspectivă ale comunității mondiale.

Dreptul la educație trebuie privit **diferențiat** — în raport cu situația concretă, cu cerințele specifice ale fiecărei țări (sau grup de țări), luate separat — țări dezvoltate sau în curs de dezvoltare etc. De fiecare dată însă avem în vedere o educație permanentă, deschisă larg pentru masele populare, pe o treaptă din ce în ce mai înaltă de organizare a învățămîntului.

Dreptul la educație se află în corelație nu numai cu celelalte drepturi fundamentale ale omului, ci și cu marile probleme care frămîntă lumea contemporană : o ordine economică internațională nouă, o ordine social-politică nouă, incompatibilă cu exploatarea și asuprirea (sub orice formă s-ar afla ele), dezarmarea și, în primul rînd, dezarmarea nucleară, pentru care omenirea cheltuiește, în fiecare

an (de exemplu, în anul 1980) suma fabuloasă de 500 miliarde dolari etc. Ce schimbări s-ar produce în lume, dacă 10% (adică 50 miliarde dolari, anual) din această sumă s-ar aloca pentru nevoile educației!

II. CARACTERISTICILE EPOCII CONTEMPORANE, desfășurate pe fundalul revoluției științifice și tehnice, au generat și au propagat puternic la scară mondială trebuința de educație și cererea de educație.

Trebuința de educație și anume, trebuința de educație permanentă, la nivel tot mai înalt, cu deschidere largă spre învățămîntul superior-exprimă cerințele tehnicii și ale producției moderne, ca și cerințele procesului de democratizare crescîndă a societății, față de pregătirea oamenilor care participă la producție și la conducerea vieții social-politice, economice, culturale etc. Aceeași trebuință de educație permanentă își are izvorul și în uzura morală a cunoștințelor, a inovațiilor și invențiilor în domeniul tehnicii și tehnologiei, precum și în nivelul la care se află mijloacele de informare și de circulație rapidă, mobilitate nemaiîntîlnită în societate — „mobilitatea indivizilor, mobilitatea maselor, mobilitatea situațiilor" (1, p. 41). Referindu-se la trebuința de educație, Cros susținea, încă în 1961, că într-o civilizație complet transformată de progresul tehnic, „nevoia de instruire... devine tot atît de esențială și de masivă ca și nevoia de hrană" (7, p. 12). În același sens, Alain Girard constată că „nevoia de instruire și calificare profesională crește an de an, pentru a răspunde imperativelor dezvoltării economice și aspirațiilor oamenilor" (9, p. 259).

Prin urmare, societatea însăși este interesată vital în ridicarea nivelului cultural și de studii al tineretului și al fiecărui cetățean.

În mod **obiectiv**, cerințele față de pregătirea omului, ca forță socială activă-creatoare, cresc neîncetat. Ar fi firesc deci ca, drept reflectare a cerințelor obiective, pe plan subiectiv, să se instituie o atitudine pozitivă a tineretului și a tuturor oamenilor muncii față de continuarea studiilor, față de împrospătarea neîntreruptă a cunoștințelor.

În ceea ce privește **cererea de educație**, aceasta exprimă, de fapt, neputința omului **neinstruit**, în fața nivelului actual al dezvoltării tehnicii și tehnologiei, precum și în fața problemelor de ordin social-politic, economic, cultural etc. cu care se află în contact permanent și la conducerea cărora este chemat cu insistență să participe conștient și activ. În fața fenomenelor caracteristice ale lumii contemporane, inclusiv sporirea timpului liber, care-l împresoară din toate părțile (nu numai în mediul social general, ci și în viața de familie), omul neinstruit sau cu nivel scăzut de instruire se simte neputincios, pentru că nu le înțelege și nu le poate stăpîni. Cererea de educație exprimă și aspirația omului spre împlinire, în limita maximă a capacităților sale personale.

Prin urmare, trebuința de educație și cererea de educație sînt fenomene caracteristice ale lumii contemporane, generate de marile transformări ce se petrec în societate cu repeziciune nemaivăzută și care evoluează împreună. Ne aflăm, astfel, în fața unui proces ireversibil și neîntrerupt de **democratizare** a educației. Educația, organizată în școală, tinde să cuprindă mase din ce în ce mai largi și în grade de învățămînt tot mai înalte — ajungînd pînă la învățămîntul mediu complet, paralel cu sporirea efectivelor de studenți în învățămîntul superior. Adică, odată cu revoluția științifico-tehnică și cu fenomenele ce o însoțesc și odată cu democratizarea vieții sociale, învățămîntul de toate gradele se deschide larg pentru „efective în permanentă creștere" (9, p. 259). Această tendință se exprimă clar la scară mondială și se oglindește într-un fenomen impunător, specific epocii contemporane și de neconceput, în urmă cu 30-40 de ani — fenomen cunoscut sub denumirea de „explozie școlară".

„Explozia școlară" se definește prin două tendințe convergente: una marchează creșterea vertiginoasă a populației școlare, în școlile de toate gradele; a doua se exprimă prin sporirea duratei învățămîntului, respectiv, prin ridicarea învățămîntului pe o treaptă tot mai înaltă, cu preocuparea de generalizare a învățămîntului mediu complet.

Și dintr-o perspectivă și din alta, dinamica dezvoltării învățămîntului românesc este cum nu se poate mai semnificativă.

Numărul total al celor ce învață, în școlile de toate gradele, se ridică astăzi la 5422000 de elevi și studenți — ceea ce înseamnă că tot al patrulea cetățean este cuprins într-o formă organizată de învățămînt. Această situație reprezintă o adevărată mutație față de epoca în care, la noi, tot al 4-lea cetățean era neștiutor de carte (în momentul reformei învățămîntului din 3 august 1948). În perspectiva anului 1985, 27% dintre cetățenii țării vor fi cuprinși într-o formă organizată de învățămînt.

Educația a încetat demult și pentru totdeauna să fie o problemă periferică a vieții sociale sau o problemă de ordin individual care privește pe cîțiva specialiști. Dimpotrivă, **noile împrejurări ale lumii contemporane au transformat educația într-o problemă centrală a vieții sociale** — o problemă de ordin cultural, economic, social-politic, moral-cetățenesc,

sanitar, sportiv și chiar militar, care interesează tot atîtea grupuri de specialiști, pe lîngă pedagogi și educatori.

Atenția crescîndă care se acordă astăzi educației de către toți factorii care răspund de destinele unei comunități naționale sau chiar de destinele comunității mondiale (O.N.U. — UNESCO), se poate ilustra prin ideea (susținută de economiști), în sensul căreia **învățămîntul este considerat ca o intreprindere productivă,** iar investițiile făcute aici ca cele mai rentabile și mai productive.

III. ÎN LUMINA DATELOR ÎNFĂȚIȘATE pînă acum, se înțelege ușor că dreptul la educație, organizată de societate în instituții școlare, dobîndește o fundamentare teoretică riguros științifică. *Este vorba de dreptul la o educație „coextensivă cu viața" (6, p. 14) — dreptul la educația permanentă — nu numai la educația pe parcursul vîrstei școlare.*

Dreptul la educație nu apare izolat. Întotdeauna, el se corelează cu toate celelalte drepturi ale omului — cu dreptul la muncă, dreptul la decizie socială, cu drepturile politice, cu dreptul la călătorie etc. Această coexistență și corelație sînt deplin firești și necesare, pentru că omul nu se poate afirma ,ca forță productivă, creatoare și nu-și poate valorifica drepturile politice și cele civile, decît dacă sporește neîncetat valoarea proprie, prin asimilarea valorilor culturii, și capacitatea de a acționa. *Relația nu este univocă, ci reciprocă — adică* dreptul la muncă și drepturile politice *etc.* deschid porțile educației în proporție de masă. *Drepturile se susțin și se completează unele pe altele. Această corelație organică între drepturile omului explică de ce lupta pentru revendicări social-politice ș.a. a fost, totodată, și o luptă pentru educație — pentru educația maselor.*

Din moment ce, în societatea contemporană, apare o trebuință acută de educație, și din moment ce, sub presiunea acestei trebuințe, s-a formulat puternic și categoric cererea de educație (așa cum sub presiunea foamei se cere pîine), dreptul la educație se instituie ca un drept natural, un drept al firii, un drept „ereditar" (B. Schwartz). De aceea, orice acțiune de limitare sau de subminare a acestui drept reprezintă un atentat la adresa societății (la adresa comunității naționale și mondiale), un atentat împotriva progresului, la scară națională și mondială.

Pe măsură ce devine posibil, dreptul la educație atrage după sine datoria de a se educa *(o datorie cetățenească și moral-politică),* corelată cu datoria de a participa la progresul social, în limita maximă a capacităților personale.

În spiritul acestor idei, se înțelege de ce „explozia școlară", la scară mondială, *se află în contradicție flagrantă cu existența unui număr impresionant de neștiutori de carte.*

În anul 1965, procentajul celor rămași în afara școlii, pe plan mondial, era de 58%, însumînd 164 milioane de oameni. Pînă în anul 1985, se prevede că acest procent va scădea la 30%. În cifre absolute însă, numărul copiilor privați de dreptul la educație va crește la 405 milioane (de la 164, la 405 milioane), afectînd mai ales familiile țăranilor, ale muncitorilor necalificați și ale șomerilor, îndeosebi în țările în curs de dezvoltare din Asia, Africa, America Latină și chiar din Europa. Așadar, după cum există „o geografie" a subnutriției, tot așa există și „o geografie" a neștiinței de carte-care se leagă strîns între ele și evoluează împreună. *Această „geografie" cuprinde o arie mult mai extinsă, dacă ne gîndim nu numai la copiii rămași fără școală, ci și la populația adultă care nu știe citi și scrie. Astfel, în momentul înființării UNESCO (1945), se aprecia că „numărul global al analfabeților" ar cuprinde „jumătate din populația lumii" (10, p. 68—69). Cu toată reducerea analfabetismului, se estimează că „în anul 1980, vor fi 820 de milioane de adulți analfabeți și un procent mondial al analfabetismului de 29%" (2, p. 84). Față de aceste aprecieri, în realitate, în anul 1980, numărul analfabeților era de 850 milioane.*

În domeniul educației, se afirmă net contradicția dintre regiunile slab dezvoltate și cele mai dezvoltate, ca și contradicția dintre clasele sociale privilegiate și cele oprimate — pe toate meridianele globului. Altfel spus, în zilele noastre, ca și în epocile trecute, educația nu este egal împărțită între clasele sociale, între țări, între sat și oraș, între bărbați și femei, precum și între diferitele regiuni ale lumii.

Datele statistice arată că decalajul, în cîmpul educației, în loc să scadă, se mărește. Reducerea și, apoi, înlăturarea acestuia nu sînt o problemă strict pedagogică, ci și una social-politică, economică și etică. Pe plan mondial, lichidarea decalajului — adică lichidarea analfabetismului și asigurarea materială a dreptului la educație — devine posibilă în cadrul unei ordini economice internaționale noi, a cărei esență rezidă în înțelegere, cooperare, întrajutorare și solidaritate între toate popoarele lumii, pentru a opera o repartiție mondială echitabilă a resurselor și a bunurilor, pentru a institui un sistem de educație salutar.

Dacă s-ar lua, ca punct de referință, țările socialiste, s-ar putea ajunge la concluzia că analfabetismul se leagă organic de orînduirile sociale întemeiate pe exploatarea omului de către om. *Se știe prea bine că, în țările socialiste, s-a ope-*

rat, în timp scurt, eradicarea analfabetismului, paralel cu acțiunea de secare a izvoarelor lui. Această acțiune a constat în asigurarea efectivă a dreptului la învățătură, pentru toți copiii de vîrstă școlară — într-un învățămînt cu o durată în creștere constantă, în direcția învățămîntului mediu general și obligatoriu.

BIBLIOGRAFIE

1. BERGER, G., *Omul modern și educația sa*, E.D.P., 1973.
2. CEAUȘESCU, NICOLAE, *Dezvoltarea învățămîntului, științei și culturii*, Edit. politică, București, 1979.
3. CEAUȘESCU, NICOLAE, *Umanismul socialist*, Edit. politică, București, 1979.
4. CEAUȘESCU, NICOLAE, *Cuvîntare la Congresul educației și învățămîntului*, Edit. politică, București, 1980.
5. CEAUȘESCU, NICOLAE, *Cuvîntare la deschiderea Forumului tineretului*, Edit. politică. Buc., 1980.
6. FAURE, ED., *A învăța să fii*, E.D.P., 1974.
7. GILLY, M., *Elev bun — elev slab*, E.D.P,. 1976.
8. * * * *„Scînteia"*, an. L, nr. 11.921 din 18 dec. 1980.
9. * * * *Sociologia educației și învățămîntului. Antologie de texte*, (sub red. Fr. Mahler), E.D.P., 1977.
10. THOMAS, J., *Marile probleme ale educației în lume*, E.D.P., 1977.

Imitația — o formă de învățare socială*

Imitația este una din formele fundamentale de socializare, de achiziționare a comportamentelor sociale : acțiuni, deprinderi, conduite, atitudini, concepții de viață etc. Fiind forma cea mai răspîndită de învățare socială și avînd un caracter în esență spontan, ea a stat permanent în atenția cercetătorilor din domeniile sociologiei și psihologiei, în scopul dirijării sau controlării efectelor ei asupra indivizilor, grupurilor (ne referim aici cu deosebire la fenomenele cuprinse în categoria „psihologia mulțimii"), alte cercetări încercînd chiar o transpunere a legităților imitației spontane în metodele și tehnicile de învățare organizată.

Cartea dr. Pavel Mureșan cuprinde o sinteză a cercetărilor teoretice și experimentale asupra imitației, din perspectiva teoriilor învățării sociale. După o prezentare critică a principalelor teorii (G. Tarde, Gustave Le Bon, J. M. Baldwin, W. McDougall, E. A. Kirrkpatrick, F. Allport, E. L. Thorndike, E. Claparède, ș.a.), autorul analizează comportamentul imitativ ca un fenomen didactic interpersonal, observator-model, studiul acțiunii mai multor modele asupra unui singur observator (comportamentul conformist) și efectele unui singur model asupra a doi sau mai mulți observatori (tehnicile de inducere a comportamentului persuasiv) nefiind incluse în obiectivele acestui studiu.

Prin analiza condițiilor optime de funcționare a interrelațiilor model-observator, cum sînt valoarea conduitei modelului, stimularea conduitei modelului (întărirea imediată), instruirea observatorului în imitarea modelului, valoarea recompenselor și varierea condițiilor de motivare în achiziționarea comportamentului imitativ, caracteristicile de personalitate ale modelului și observatorului, lucrarea aduce informații importante privind proiectarea cercetărilor experimentale avînd ca finalitate conformarea la anumite norme și valori cu mare aplicabilitate în tehnicile educaționale în primul rînd, dar și în activitatea de propagandă politico-ideologică, în conducerea grupurilor etc.

O formă superioară de imitație este identificarea sau empatia, fenomen mai amplu studiat la noi de Stroe Marcus (Empatia, Edit. Acad. R.S.R., 1971) și Gheorghe Neacșu (Transpunere și expresivitate scenică, Editura Academiei R.S.R. 1971). P. Muresan, reevaluînd aceste lucrări ca și teoria lui Kelly cu privire la psihologia constructelor personale, analizează empatia în raport cu învățarea socială, sintetizînd contribuția principalelor teorii care explică facilitarea procesului de identificare : teoria întăririi secundare a lui Mowrer, teoria întăririi indirecte a lui Bandura, teoria dependenței de model produsă prin retragerea periodică a afecțiunii a lui. Sears, teoria invidiei de status a lui Witing, teoria similarității a lui Stotland. Raportul acestor teorii cu practicile educaționale utilizate în scoli sau de creștere a copiilor în familie este condensat în conceptul mai larg de „învățare empatică". Concluziile lucrării readuc în prim plan valoarea socială a proceselor imitației, subliniindu-se caracteristicile ei pozitive de orientare valorică selectivă, completivă și creatoare în universul uman, real și simbolic.

Valerica DONEA

* Pavel Mureșan, *Ce este imitația ?* Edit. științifică și enciclopedică, București, 1980, 135, p.

Dezvoltarea viitoare a educației

Sub auspiciile UNESCO, șaisprezece personalități din toată lumea s-au reunit în noiembrie 1980 ca să „desprindă tendințele semnificative ale dezvoltării educației în lume, să determine factorii care sînt de natură să influențeze această dezvoltare în cursul următorilor 20 de ani și să identifice temele esențiale care vor trebui să facă obiectul studiilor speciale".

Situată în perspectiva sa istorică, educația apare ca un proces gradat, cu stadii distincte, ce corespund fazelor dezvoltării societății, fiecare cerînd o mai bună utilizare a potențialului uman pentru a răspunde nevoilor actuale economice și sociale.

O consecință directă a politicii democratizării învățămîntului este expansiunea rapidă a educației, care este, totuși, în detrimentul calității, datorită întîrzierii în adoptarea structurilor ei, resurselor naționale, proprii fiecărei țări și numărului din ce în ce mai mare de elevi.

Analizînd problemele majore ale educației, legate de dezvoltarea socio-economică și culturală, participanții reuniunii UNESCO au ajuns la concluzia că :

— Învățămîntul preșcolar va trebui să înceapă de la cea mai fragedă vîrstă ;

— Programele școlare vor trebui adoptate schimbărilor rapide ce se petrec atît în viața socială, cît și în cea științifică și tehnică, (volumul informativ dublîndu-se la 8—10 ani). Aceasta va duce la locul din ce în ce mai mare pe care-l vor ocupa activitățile de reciclare în procesul educativ, subliniindu-se ideea că educația este un proces care începe de la naștere și continuă întreaga viață ;

— Familia poate reprezenta un factor activ și pozitiv în procesul educației, dar poate fi și un obstacol în calea educării tinerei generații ;

— Învățămîntul va rămîne forul central al acțiunilor educative cu toate inovațiile tehnice și tehnologice care pot apărea.

Magdalena VASILESCU

(Continuare la pag. 62)

Răspunzînd și intenției autorilor, redacția supune discuției studiul „Pentru o nouă concepție privind organizarea și predarea cursului de pedagogie în învățămîntul superior" de I. Cerghit, L. Vlăsceanu, apărut în nr. 3/1981 al „Revistei de pedagogie". Invităm și alți profesori și specialiști să-și exprime punctele de vedere cu privire la proiectul de programă al cursului de pedagogie în învățămîntul superior propus de cei doi autori.

CONVERGENȚE ȘI DIVERGENȚE ÎN MODUL DE A CONCEPE SPIRITUL MODERN AL PROGRAMEI CURSULUI DE PEDAGOGIE

Exprimăm toată considerația pentru inițierea dialogului asupra unei noi variante de proiect al programei cursului de pedagogie, variantă prin care este avansată, se dezvoltă și adîncește o concepție în prea multe privințe diferită față de ceea ce se cunoaște din structura lucrărilor în circulație. *Ca instrument principal de orientare și de realizare a profesionalizării pedagogice, evident că programa va fi totdeauna un „material fluid", cerînd obiectiv ameliorări în funcție de noile date ale realităților sociale, școlare și ale cercetărilor pedagogice.* De aceea nu este deloc întîmplător faptul că prin concursul Revistei de pedagogie s-a publicat în iunie 1980 un alt proiect de programă pentru învățămîntul superior, că în evoluția disciplinei noastre au început, mai ales după reorganizarea instituțională a perfecționării personalului didactic, ca și programele de pedagogie să se refacă și să se succeadă în anii școlari 1979—1980 și 1980—1981. Desigur, o nouă programă în vederea pregătirii pedagogice a studenților — ca cea supusă acum pentru dezbatere încă din faza premergătoare finalizării experimentale în viitorul an școlar 1981—1982 — nu poate fi înțeleasă ca o întunecare a meritelor predecesoarelor ei din moment ce valorifică explicit sau implicit entitățile de bază ale domeniului și admitem în aceeași măsură și pentru pedagogie consistența ideii de progres prin unitatea dintre continuitate și discontinuitate. Subiectul este mult prea bogat și complex ca să-l constrîngem numai la o discuție de moment, *demersurile critice proprii progresului științific contemporan făcînd periodic necesară examinarea colectivă a structurii programelor în cercuri cît mai largi.* În același timp are o justificare științifică și morală acest consult de competențe nu retroactiv, după ce programa se va materializa într-un nou curs, ci anticipativ, nu doar cu unii din cei interesați, ci cu toți care sînt implicați și au responsabilități în materie.

Vom nota, ca o caracteristică temporală, faptul că *proiectul de programă Cerghit-Vlăsceanu apare într-un stadiu prolific al rodirii versiunilor competitive de cursuri și programe de pedagogie tipărite.* Chiar dacă sensul, claritatea, coerența și întemeierea unora din susținerile celor doi autori vor provoca firește reacții critice, remarcăm că varianta propusă *integrează în orizonturi complexe și contexte noi o bună parte din problemele consacrate ale pedagogiei,* folosindu-se, dincolo de orice canon clasic, de cîștigurile indiscutabile ale manualelor și programelor anterioare. Noua programă efectuează totodată *străpungeri adînci și de curaj pentru a evidenția spiritul modern al pedagogiei contemporane,* a contura ceea ce am putea numi imaginea anumitor probleme dominante astăzi și în perspectiva unui posibil model al culturii pedagogice, *a pune în circulație teme noi și viziuni noi asupra temelor vechi,* a desprinde din literatura de specialitate un spor considerabil al interpretărilor inedite și al înțelesurilor nesurprinse pînă acum în cadrul programelor anterioare. Primenirea problematicii programei a determinat, în mod firesc, *modificări majore de structură,* o reconstrucție a universului problemelor pedagogice după alte criterii de delimitare a părților, capitolelor și subdiviziunilor legitime, precum și o *rețea conceptuală proprie* asociată celei dinainte cunoscută.

Una din problemele esențiale care se pune în cadrul dialogului la care sîntem invitați este legată de faptul că, așa cum am menționat în cele ce preced, în pre-

zent nu există doar o programă sau un proiect de programă de pedagogie, ci mai multe variante de programe, tot așa după cum nu există doar un singur curs tipărit sau litografiat, ci mai multe cursuri apărute în ultimii ani. Fiecare autor, cuplu sau grup de autori s-a străduit să conceapă o programă sau să elaboreze un manual superior în ceea ce privește structura, conținutul și forma celor emise anterior. Autorii care și-au asumat acum răspunderea de a intra în clocotul ofensivei de modernizare a programei, avantajați atît de cunoașterea problematizată, de propria erudiție și de stăpînirea orizontului complex al disciplinelor pedagogice, precum și de acumulările celor care s-au străduit mai înainte să ducă această povară pe umerii lor, sînt preocupați de o *configurație radicalizată a programei, configurație prin care să se statornicească în drepturile sale proeminente trecerea la o nouă calitate a cursului de pedagogie.* Este însă, după opinia noastră, prea încrîncenată și exagerată osîrdia unora din cele 9 întrebări cam ironice, sentențioase și puțin orgolioase din preambulul proiectului de programă la adresa polemicilor din cuprinsul variantelor anterioare, variante catalogate frontal în mod nedrept „tradiționale" (în sensul de depășite), deși sînt prea de curînd apărute și abordează atîtea probleme cu un neștirbit farmec al modernității prin însăși faptul că integrează cele mai influente interpretări contemporane ale naturii actului educativ. Purificată de exagerările exclusiv omenești, pornite parcă dintr-o dorință expresivă a autorilor de a ne ademeni în a încrucișa spada polemicii, suita de interogații de la începutul proiectului de programă are însă aspectul ei pozitiv, concentrîndu-ne atenția asupra unor inadecvări, imperfecțiuni și zone de dificultate ale pedagogiei, devenite pericol real de rigidizare, dogmatizare și încetinire a dezvoltării acesteia.

Rod al unei profunde meditații este *punerea în discuție a relației* dintre *sumativ* și *integrativ* în dezvoltarea manualelor de pedagogie, deși păstrăm rezervele de rigoare în legătură cu explicațiile menite să ilustreze afirmația că pedagogii au adoptat în mare parte numai prima cale, explicații limitate, ca și în cazul precedent, de cîteva exagerări făcute probabil cu scopul de a se obține cu orice preț adeziunea cititorilor la acțiunea fertilă de deblocare și, respectiv, de impulsionare a modernizării disciplinei (vezi pag. 49).

Noul proiect de programă instaurează în premieră (pentru conținutul unui curs de pedagogie din țara noastră) conceptul de *proiect pedagogic* sau *proiect educațional*, cu intenția vădită de a se constitui în jurul său o nouă perspectivă și o nouă structură a disciplinei și de a exercita o acțiune dinamizatoare asupra capacităților și competențelor profesionalizării pedagogice a cadrelor didactice. Toate capitolele celei de-a III-a părți a programei (vezi pag. 54) pivotează în jurul acestui concept, cu o prevalență aproape agresivă prin utilizarea sa, în cuprinsul întregului material, de circa 45 de ori în cele mai diverse ipostaze. Este, după opinia noastră, virulența tipică a ceea ce e tînăr, vijelios, original și nou cu rolul de epicentru potențial de mare adîncime și rază de acțiune atunci cînd conține, corelează, confirmă, coroborează, armonizează, explică, explorează tot ceea ce înseamnă „dinamică", „praxis educațional", „strategie pedagogică", „situație educațională", „agent acțional", „lecție", „activitate extradidactică", „principiu referențial", „planificare", „conducere instituțională", „arhitectură școlară" etc. etc. Setul mare și complex de enunțuri sau propoziții întemeiate logic coerent în cele 6 capitole de „proiectul pedagogic" face din acest termen, în viziunea autorilor programei, instrumentul esențial de raționalitate, tehnicitate științifică, unificare a multitudinii de fenomene în diverse contexte cognitive sau acționale. Această conjuncție extensivă, cu caracter de universalitate, este pentru noi stimulatoare dar, simultan, este și inhibitoare prin faptul că „proiectul pedagogic" pare a fi inclus prea forțat, ca un element de grefă care nu poate fi încă armonizat, adaptat și tradus integral în limbajul experienței noastre proprii, în ciuda plauzibilității lui abstracte. Poziția sa vulnerabilă este, deci, rezultatul decalajului, la ceasul de față, dintre speculațiile pe care le declanșează și sistemele autohtone de norme și valori științifice instituite în teoria și practica școlară. Cercetările și dezbaterile pe care le-a concentrat acest concept îndeosebi prin deplasările în experiență, intensificate de la începutul actualului an școlar, ne arată, dincolo de elementele de progres în elaborarea practică, cu caracter orientativ, a modelelor de „proiectare a tehnologiei didactice" (care, după cum se deduce din contextul programei analizate, nu acoperă total sfera „proiectului pedagogic"), cît de difuză și de imprecisă este încă semnificația sa, caracterul său amorf, originile, funcțiile și încărcăturile diferite pe care le îndeplinește el în mintea cadrelor didactice. Prin elaborarea *manualului, ca vehicul esențial al conținutului cognitiv al programei,* vor fi probabil înlăturate atît neînțelegerile altora, cît și cele care generează observațiile noastre de moment. Oricum, determinarea caracteristicilor „proiectului pedagogic" aflat, din punctul nostru de vedere, într-o fază preștiințifică, ne pune la foarte grea încercare, în sensul că atît timp cît cea mai mare parte din ceea ce a fost nu mai este,

iar tot ceea ce va fi pe calea de consecință a „proiectului pedagogic" încă nu există, înseamnă că nolens-volens trebuie să ne supunem celui mai mare coeficient de reciclare. Este firesc să grăbim acest proces de asimilare a ceea ce în noul proiect de programă reprezintă izvorul principal al marilor mutații în gîndirea și în practica pedagogică contemporană, fără a ni se lua în nume de rău și a fi desconsiderată recomandarea unei atitudini parțial critice și a spiritului de discernămînt, invocînd o dublă constatare: *prima, că în pedagogie coexistă mai multe modalități de abordare a aceleiași realități, ignorîndu-se adesea una pe cealaltă; a doua, că după ce o teorie pedagogică cunoaște o spectaculoasă influență și atinge un punct înalt, începe să dispară din atenție.* Ne gîndim la ceea ce a reprezentat acum 8—10 ani teoria grupurilor, un fel de nod gordian menit să instaţieze schimbarea structurilor gîndirii pedagogice, pentru ca în etapa actuală interesul teoretic și practic față de ea să fie în scădere. Pentru intuitivitate și concizie precizăm că proiectul de programă expertizat confirmă ambele constatări prin capitolul 10 intitulat „Relațiile profesor-elevi. Grupul de elevi" (pag. 53). Adică, grupul de elevi, despre care au apărut în deceniul trecut șase cărți și mai multe zeci de studii nu se bucură nici măcar de tratarea sa într-un capitol de-sine-stătător, capitolul 10 reunind în fapt două capitole. Apoi, subcapitolele 10.4, 10.5 și 10.6 explorează diferite fațete ale procesului de învățămînt din perspectiva teoriei grupurilor, căreia îi ia locul de avangardă „proiectul pedagogic" în capitolele 13, 14, 15, 16, 17 și 18.

Într-un fel analog se pune problema configurării capitolelor din părțile a II-a și a III-a după caracteristicile *staticii* și *dinamicii* modului de educație din unitățile școlare (vezi explicația la pag. 50). Celor doi termeni, neasimilați în limbajul pedagogic, li se prezintă explicit accepțiunea funcțională în preambulul programei. Gruparea capitolelor după caracteristicile „staticii" și „dinamicii" lasă însă cel puțin două probleme deschise. Prima constă în aceea că, centrate pe „static", capitolele părții a II-a nu pot fi totuși privite, nici măcar inițial, ca entități izolate, ele asamblîndu-se în mod organic, reprezentînd o adevărată încrengătură, iar pe planul funcționalității, trimițîndu-și „tentacule" unele către altele, din interacțiunile lor creîndu-se rețeaua problemelor. Firește, nu poate fi vorba nici de o traductibilitate completă a capitolelor celei de-a II-a părți în capitolele părții a III-a.

A doua problemă constă în aceea că diviziunea după univocitatea de context a „staticii" și „dinamicii" nu poate evita unele repetări de teze, chiar de subcapitole sau capitole dintr-o parte în alta a programei. Observația aceasta are un caracter mai larg, extinzîndu-se la întregul corp al programei, în sensul că anumite teze exprimate într-o parte nu trebuie reluate, din principiu, în celelalte părți sau capitole decît în situații de excepție, cînd necondiționat joacă rol de elemente de deschidere la început și se reiau detaliat ulterior. Pentru a se realiza o mai mare concizie a programei și a dezvolta caracterul de armonie internă și de plenitudine al capitolelor, supunem efortului constructiv al autorilor reanalizarea plasamentului conținutului capitolului 8 și al subcapitolelor 10.4, 10.5, 10.6, 14.1 și 14.2, unde se regăsesc problemele de învățare și predare; al subcapitolului 1.2 și al capitolului 16, cu toate subdiviziunile despre educația permanentă și specificul educației la adulți; al problemei „Stilul profesional didactic..." din cadrul subcapitolului 5.3, care se regăsește în capitolul 18; al problemei „Instituționalizarea educației; istoric și actualitate" din cadrul subcapitolului 1.1, care se regăsește în capitolul 4.1 ș.a.

Din punctul de vedere al specificului disciplinei ni se pare exagerat un capitol de-sine-stătător privind „Motivația și interesele", mai ales la facultățile unde se face separat și un curs de psihologie. Problematica motivației și a intereselor se impune și în cadrul cursului de pedagogie, dar nu la dimensiunile unui capitol. Gradul înalt de raționalitate al viziunii sistemice solicită, sub raportul succesiunii în text, o schimbare de locuri între capitolele 6 („Conținutul învățămîntului") și 7 („Obiectivele educaționale").

Corpul programei este grupat în 4 părți, 19 capitole și 72 de subcapitole (în cuprinsul acestora fiind incluse circa 340 de probleme). Dacă primele două diviziuni de grad mai mare (părțile și capitolele) poartă, fiecare în parte, cîte o denumire sau un titlu care reflectă substantivat sau descriptiv conținutul prevederilor pe care le cuprinde, aceeași formă de configurare s-ar impune și pentru subdiviziunile structurale ale capitolelor, adică pentru subcapitole, care se prezintă acum în forma unui conglomerat de probleme. Deși nu există rețete unice, apreciem că, pentru ușurința textului, un subcapitol să conțină o singură problemă, care de regulă să fie exprimată prin propoziții principale, directe și, numai în caz de nevoie, să se apeleze și la propoziții secundare. Forma actuală a programei prezintă mari disproporții din acest unghi de vedere, în sensul că sînt și subcapitole cu 18 probleme, iar acestea sînt foarte diferite din punctul de vedere al gradului de generalitate. Deși în principiu un subcapitol apare mai clar, mai precis atunci cînd toate elementele

din cîmpul lui de aplicare sînt exprimate expres și în detaliu, deoarece nu creează stări de dubiu sau de echivoc, autorii programei nu procedează în mod unitar, în sensul că pentru anumite subcapitole formularea este exhaustivă, iar pentru altele au folosit exprimări foarte sintetice. După cum se poate observa, *Metodele de învățămînt* ocupă în programă o poziție insignifiantă, quasi-derizorie, un fel de simplă problemă formulată la nivel de generalitate în cadrul unui subcapitol, ca și cînd unul dintre autorii programei, care a publicat în două ediții o lucrare ce-l instalează confortabil în rîndul pedagogilor consacrați, ar fi ultimul interesat de problema metodelor de învățămînt. În mod similar se petrec lucrurile cu *Orientarea școlară și profesională*, iar unele *laturi ale educației multilaterale, principii didactice* (înlocuite aici cu „Principiile proiectării pedagogice)" sînt ignorate.

În încheiere apreciem că publicarea proiectului de programă este doar o parțială îndeplinire a misiunii autorilor, întrucît testabilitatea experimentală a acestuia în cursul anului școlar viitor va determina modificări legitime. Nici o programă nu rezolvă însă toate problemele cu care este confruntată disciplina științifică pe care o reprezintă la un moment dat, tot așa după cum nici o variantă de programă, mai ales în domeniul pedagogiei, nu va întruni acordul unanim al celor care sînt chemați s-o aplice. O nouă programă în pedagogie se cere a fi inaugurată de conștiința tot mai acută că programele existente nu pot face față adecvat problemelor puse în practica muncii educative, disciplina fiind, pînă de curînd, în rapidă pierdere de teren, înghesuită între alte discipline chiar și la universități, tot mai redusă și tot mai amenințată cu dispariția. Există acum marele privilegiu din partea autorităților școlare și a conducerilor unor institute și facultăți de a fi constatat nevoia reală de impulsionare a pregătirii pedagogice, ca un răspuns la realitățile procesului instructiv-educativ din școală, unde pedagogia își găsește teren de solicitare și de afirmare la fiecare pas. Proiectul de programă Cerghit-Vlăsceanu supus dezbaterii de față oferă tocmai imaginea unei mișcări de idei remarcabile prin direcțiile la care ne invită și pe care ni le deschide.

Conf. dr. VASILE V. POPESCU

PERFECȚIONAREA PROGRAMEI CURSULUI DE PEDAGOGIE

Problema pregătirii profesorilor este una din temele tot mai mult comentate și dezbătute în literatura de specialitate. Majoritatea opiniilor exprimate în acest sens se concentrează în jurul relației dintre pregătirea de specialitate și cea psihopedagogică. Asigurarea unui echilibru optim între aceste componente se impune ca o strategie fundamentală în elaborarea planurilor de învățămînt pentru instituțiile destinate pregătirii cadrelor didactice. Cu toate diferențele care există de la o țară la alta, tendința care se desprinde este cea a creșterii ponderii pregătirii psihopedagogice. Situația din țara noastră este cunoscută, cu un alt prilej ne-am exprimat opinia pe baza unor date concrete. Vom întări cele spuse cu un exemplu cules la întîmplare. Efectuînd un sondaj în rîndul tinerilor absolvenți în legătură cu propria lor pregătire, unul dintre ei a răspuns astfel : „în perioada studenției am învățat timp de un an de zile engleza veche și nici o oră de psihologie". Între timp lucrurile s-au schimbat. Nu îndeajuns și la nivelul cerințelor.

În țara noastră, pregătirea psihopedagogică în învățămîntul superior se realizează și prin disciplina „Pedagogie generală", pentru care se supune dezbaterii un proiect de programă. Parcurgînd acest document, constatăm efortul pe care autorii l-au depus pentru adaptarea conținutului său în concordanță cu logica și cuceririle științei pedagogice.

OBIECTUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT TREBUIE SĂ RĂSPUNDĂ UNOR CERINȚE DIDACTICE, printre care și ponderii acordate prin planul de învățămînt (nr. orelor afectate). Prima întrebare pe care ne-am pus-o a fost cea a posibilității realizării programei, a transmiterii volumului de informații prevăzut, în timpul unui an de zile cu două ore de curs pe săptămînă, cît este prevăzut în planul de învățămînt. Răspunsul nostru este că nu se poate.

Proiectul în discuție, cu îmbunătățirile inerente ce-i vor fi aduse, ar putea fi considerat, după opinia noastră, ca „proiect al profesionalizării pedagogice a cadrelor didactice" constituit, la rîndul său, din trei module, după cum urmează : modulul 1 — programa disciplinei de „Pedagogie generală" pentru studenți ; modulul 2 — programa pregătirii pedagogice a cadrelor didactice pentru definitivat ; modulul 3 — programa pregătirii pedagogice a cadrelor didactice pentru obținerea gradului II și a reciclărilor. S-ar asigura în acest fel o „profesionalizare pedagogică" continuă, evitîndu-se repetările și valorificîndu-se experiența de la catedră acumulată pe parcurs.

Prin această viziune ne permitem să facem cîteva sugestii și propuneri la proiectul de programă supus dezbaterii. Poate că, din dorința prea intensă pentru modernizare, autorii au subestimat și trecut cu vederea unele din realizările obținute și evidențiate în manualele de pedagogie apărute pînă în prezent. Simpla adoptare a unui termen sau concept nou nu înseamnă că avem de-a face

cu o altă realitate, că fenomenele s-au schimbat radical. Educația, ca realitate ontologică și acțiune socială, a dispus și dispune de anumiți parametri invarianți, care nu se schimbă denumindu-i altfel. Apoi, multe din temele incluse în programă se află încă în stadiul discuțiilor, urmînd ca cercetările și studiile ulterioare să le clarifice. Ne gîndim la proiectarea pedagogică cu toate implicațiile sale asupra desfășurării actului educativ. Adoptarea unei viziuni cu totul noi numai pe această bază este, s-o recunoaștem, prea mult Studiind programa de la un capăt la altul, nu am reușit să sesizăm acel fir logic, care să înlănțuiască cele 19 capitole pe care le cuprinde.

Partea a II-a ar trebui intitulată „Tehnologie educațională". Termenul s-a impus în literatura de specialitate și exprimă mai fidel conținutul cunoștințelor sistematizate aici în concordanță cu finalitatea lor. Este vorba de răspunsul pe care viitorii profesori urmează să-l primească la întrebarea : „CUM se face instruirea și educarea elevilor în cadrul școlii ?" Ca atare, capitolul 14 din partea a III-a urmează să fie plasat aici. Capitolul 5 este pur teoretic, speculativ uneori și nu se articulează în structura internă a programei. Dacă în capitolul 4 se vorbește despre sistemul de învățămînt, nu este cazul să revenim din nou asupra „nivelului funcțional al sistemului de învățămînt". Capitolul 9 fiind de psihologie declanșează nedumeriri. Învățarea nu se reduce din punct de vedere psihologic la motivație, de ce ne ocupăm numai de această latură, iar pe celelalte le excludem ? În mod sigur această temă este tratată la psihologie școlară, inclusiv implicațiile sale pedagogice.

Partea a III-a ar putea fi intitulată „Proiectarea pedagogică și metodologia cercetării pedagogice" cu toate că tot ceea ce se referă la demersul metodologic ar trebui să fie inclus în prima parte — „Fundamentele educației". De ce în final ne ocupăm de această problemă ? În consecință, acceptînd această opinie, capitolul 13 urmează să-l reformulăm astfel : Conținutul proiectării pedagogice.

Propunem eliminarea din programă a unor părți cu un pronunțat caracter sociologic și filozofic. Avem în vedere paragrafele : 2.3.1. ; 2.3.2 ; 2.3.3 ; 3.2 (unidimensionalitate și înstrăinare) ; 3.3 ; 4.3.2. ; 4.3.3 ; 4.3.4.

VORBIND DESPRE IDEALUL EDUCAȚIONAL (capitolul 3) este imposibil, din punct de vedere pedagogic, să eludăm laturile educației comuniste care, de fapt, asigură conținutul idealului, dezvoltarea multilaterală a personalității.

Terminologia de statică și dinamică pedagogică nu ni se pare adecvată. Din conținutul pe care autorii proiectului îl atribuie acestor concepte, nu se poate face o delimitare precisă, din contră, ele generează nedumeriri. Actul pedagogic este prin excelență dinamic ; de ce atunci partea a II-a rezervată analizei practicilor activităților și proceselor pedagogice este considerată că ar defini „aspectele statice ale practicii școlare"?

Prin natura ei, orice programă nu poate cuprinde în „micro" ceea ce va fi în „macro", ea nu poate fi cu alte cuvinte un manual în miniatură. Numai prin dezvoltarea programei în manual se pot evidenția avantajele și dezavantajele pe care ea le încumbă.

Nutrim speranța că prin dezbaterea acestui proiect de programă se va ajunge la o variantă optimă, la definitivarea căreia ar trebui să participe reprezentanți ai catedrelor de pedagogie de la toate instituțiile de învățămînt superior unde se predă această disciplină.

Conf. dr. **IOAN NICOLA**
Institutul de învățămînt superior — Tg. Mureș

O LUCRARE DE FACTURĂ MODERNĂ

În ansamblu, proiectul de programă pentru disciplina „Pedagogia generală", elaborat de autorii menționați mai sus, reprezintă o lucrare de factură modernă, impunătoare prin dimensiuni și profunzimea abordării problemelor, izvorîtă din dorința autorilor — pedagogi de mare prestigiu — de a aduce o contribuție la dezvoltarea științei pedagogice și la optimizarea predării acestei discipline în învățămîntul superior.

Autorii consideră în mod just că, „progresul cunoașterii pedagogice, dezvoltările recente în teoria și practica pedagogică sau în modurile de organizare a sistemelor de învățămînt solicită o nouă perspectivă logică integrală a pedagogiei" (p. 49). De aici se conchide asupra necesității restructurării materiei ce urmează a fi predată în învățămîntul superior, pentru a asigura mai bună profesionalizare a cadrelor didactice.

Apreciind în mod deosebit viziunea largă a autorilor, implicațiile interdisciplinare ale opticii promovate, valorificarea celor mai înalte cuceriri ale științelor contemporane în sprijinirea legităților și adevărurilor pedagogiei, spiritul profund novator și revoluționar în maniera de tratare a problematicii pe care o ridică educația permanentă în zilele noastre, am dori să supunem atenției autorilor cîteva opinii :

1) *Cu privire la corelarea programei de curs cu programele de perfecționare și promovare a cadrelor didactice.* Programa cursului de pedagogie generală din facultățile cu profil didactic în concepția autorilor trebuie să fie corelată cu programa pentru obținerea gradelor didactice și perfecționarea profesională. În principiu, această cerință este pe deplin întemeiată, însă prin corelare înțeleg cuprinderea în prima (programa cursului de pedagogie din facultăți) a *principalelor probleme* asupra cărora se revine în pregătirea pentru gradele didactice și tratarea acestora într-un spirit novator ; nu cred că programa pentru definitivat ar trebui să fie „o *reluare* a programei universitare, accentuîndu-se ultimele noutăți ale cercetării științifice" (p. 51).

2) *Cu privire la volumul materiei predate.* Actualul proiect de programă pentru facultățile cu profil didactic este *mult prea pretențios*, ținînd seama de statutul pedagogiei la ora actuală, precum și de eventualele amendamente care s-ar putea aduce în viitor. În două ore pe săptămînă, timp de două semestre (deci 52 de ore), nu se poate parcurge materia foarte vastă cuprinsă în acest document. Cred că ar fi puține și trei ore pe săptămînă timp de două semestre, iar o îmbunătățire mai apreciabilă a locului pedagogiei în planul de învățămînt — deși foarte necesară !!! — nu pare a fi posibilă.

În forma actuală, proiectul de programă ar putea fi acceptat pentru *specializarea* în pedagogie, respectiv pentru studenții secției de pedagogie, în ipoteza că aceasta ar putea fi reînființată, dată fiind în mod incontestabil această necesitate. De asemenea, pe baza acestei programe s-ar putea elabora un tratat de pedagogie în sprijinul cadrelor didactice (pentru perfecționare și obținerea gradelor didactice). Parcurgerea acestei vaste materii de către studenții de la toate facultățile cu profil pedagogic nu cred că se soldează cu rezultatele scontate.

3) *Cu privire la raportul dintre aspectele teoretice și cele practice ale problematicii tratate.* Actualul proiect de programă acordă — după opinia mea — o pondere prea mare aspectelor teoretice în dauna celor practice. Viitorii profesori se vor confrunta în activitatea la

catedră cu probleme de mare stringență, menționate de autori în preambulul proiectului de exemplu: Cum acționez în sala de clasă ? Cum formez comportamente de diferite tipuri ?

Autorii consideră că, „pentru a fi un realizator practic, cadrul didactic trebuie să fie mai întîi profesionalizat academic și pedagogic", iar pentru realizarea acestei cerințe ei apreciază că este necesară „trecerea de la o structură general informativă și axată pe *realizarea practică* efectivă, la o structură a cursului de pedagogie care să accentueze profesionalizarea pedagogică a cadrului didactic" (p. 65).

Este, desigur, de reținut necesitatea trecerii de la o structură general informativă la *una formativă*, am adăuga — ca și cerința ridicării nivelului predării acestei discipline, dar fără a abandona axarea pe practică, deoarece o profesionalizare eficientă este greu de conceput în condițiile unei axări a cursului pe aspectele teoretice ale problemelor de pedagogie.

În acest context problema principiilor didactice și ale educației mi se pare a fi de importanță capitală (nu o problemă minoră, chiar dacă apar divergențe în legătură cu *formularea* și *numărul* lor) căci, așa cum se știe, în lumina praxiologiei principiul desemnează, în primul rînd, un criteriu al acțiunii omului în situații de decizie. A nu avea clare *principiile* acțiunii eficiente (criteriile, tezele fundamentale privind linia de urmat), înseamnă a comite erori, a nu ști cum să acționezi în situații diferite și, mai ales, într-o situație inedită. În consecință, se impune completarea unor capitole și subcapitole în sensul accentuării caracterului practic-aplicativ al cursului de pedagogie (de exemplu : familia și eșecul școlar, dirigintele și...).

4) *Cu privire la esențializarea tratării problemelor.* Autorii observă în chip just că dezvoltarea pedagogiei ca știință și creșterea eficienței predării acestei discipline implică o mai insistentă preocupare pentru esențializarea tratării. Sper să nu comit o greșeală, observînd că în acest proiect de programă sînt cuprinse, alături de probleme de mare importanță, și probleme de importanță mai mică (legat și de caracterul *teoretic* al unora din ele), cu aplicabilitate redusă.

Structurarea pe părți cred că trebuie să aibă în vedere și cerința reliefării coordonatelor mari ale materiei tratate, sublinierea esențialului. Cele patru părți ale proiectului nu relevă suficient marile probleme pe care le ridică actul educațional (cu deosebire p. a II-a și a III-a). În acest context am în vedere, de exemplu, problema *factorilor educației*, care se tratează în părți și la capitole diferite, fapt care diminuează efortul de ssitematizare a cunoștințelor.

5) *Creșterea eficienței cursului de pedagogie reclamă o mai judicioasă așezare a disciplinelor pedagogice în planul de învățămînt*, astfel ca pedagogia să poată beneficia de sprijinul psihologiei, iar metodica de al pedagogiei. Această cerință la ora actuală nu poate fi realizată, deoarece cele trei discipline se predau în același an (anul III). Este imperios necesar ca aceste discipline să fie eșalonate în ani diferiți, începînd cu predarea psihologiei din anul I (sau maximum în anul II).

6) *Adaptarea programei de pedagogie la specificul facultății* (secției) este, cred, o altă condiție a realizării unei mai bune profesionalizări sub raport pedagogic a viitorilor profesori.

În concluzie, apreciind în mod deosebit proiectul de programă ca o lucrare de înaltă ținută științifică, cu largi deschideri teoretice și practice, considerăm că în condițiile operării unor reduceri de materie, a accentuării caracterului practic și esențializării problematicii tratate (inclusiv sporirea accesibilității), materialul poate constitui conținutul unei programe care să ducă la un reviriment în pregătirea pedagogică a viitorilor profesori.

Conf. dr. I. COMĂNESCU

(Urmare de la p. 10)

lor slavo-sîrbești, românești și ale altor naționalități din imperiul austriac. Importanța fondului arhivistic al acestei tipografii, ca și acel al cenzorilor de cărți, evidențiate de VASILE POPEANGĂ — este deosebită, continuarea investigării lui putînd duce la descoperirea de date revelatoare privind cartea școlară românească în epoca luminilor.

Ediția critică a primului compendiu de pedagogie și metodică realizată de profesorii PETRE RADU și DIMITRIE ONCIULESCU constituie o lucrare științifică de o valoare deosebită, ea cuprinzînd atît textul compendiului ghid în slavo-germană pentru toate naționalitățile imperiului austriac al lui TEODOR IANCOVICI DE MIRIEVO (CARTE DE MINĂ TREBUINCIOASĂ ÎNVĂȚĂTORILOR ȘCOLILOR MICI, 2 vol. 1776—1777), cît și textele în traducere românească, în alfabet chirilic, ale acestei cărți în cele trei versiuni descoperite pînă acum : CARTEA TREBUINCIOASĂ PENTRU DASCĂLI, ambele volume (1785), DE LIPSĂ CĂRTICEA, vol. II (1785), CARTEA DE MINĂ PENTRU DASCĂLI (ediția 1777) în fragmentele investigate în Bucvariul din 1781, precum și textul românesc, în alfabetul chirilic — datorită marei asemănări a termenilor folosiți — a lucrării ORTOGRAFIE SAU SCRISOARE DREAPTĂ (1784) atribuită lui Simion Magyar — toate acestea fiind însoțite de facsimilele respective, iar textele românești fiind redate pentru prima oară și în transcriere latină. Ediția critică înscrie, de asemenea, un documentat studiu introductiv și ample note și comentarii.

Primul compendiu de pedagogie are o importanță ce iese din comun, el avînd în dezvoltarea învățămîntului și gîndirii pedagogice românești rosturi adînci, purtătoare ale unor mari semnificații de epocă. În adevăr, el a fost — după cum s-a văzut — rodul colaborării unor reprezentanți de frunte ai cărturărimii românești transilvănene — indiferent de confesiune religioasă — și răspîndirea lui a cuprins întreaga arie a pămîntului românesc de peste munți, din Banat pînă în Maramureș și Bucovina — aflat atunci, din 1718, sub stăpînire austriacă, ridicînd la dimensiuni de simbol lupta pentru cultură și unitate naționale. Versiunile au fost folosite atît la cursurile de pregătire și perfecționare ale învățătorilor, ca cele de la Timișoara din anii 1777—1779, cît și în școlile de pe pămîntul transilvan, de la școalele ortodoxe, la cele 300 de școli organizate de Gh. Șincai, corifeul Școlii ardelene, pînă la cele aproape patru sute de școli românești din Bucovina. Marea răspîndire a compendiului pune în lumină un fapt de o însemnătate deosebită : existența unui climat cultural și de învățămînt românesc vechi care a făcut posibilă această răspîndire, marcînd prezențe, ca, de exemplu, CATEHISMUL CU ÎNTREBĂRI ȘI RĂSPUNSURI de la Alba Iulia (1648), BUCOAVNA) (1699) etc., ca și cele peste două sute de cărți vechi românești bănățene aflate în biblioteca „V. A. Ureche" din Galați. Acest fond de învățămînt românesc era deci anterior mișcării culturale iluministe favorizate de legiuirile austriece-Allgemeine Schulordnung (1774), Ratio Educations (1777), Regulamentele ilirice (1777, 1780—1781), Norma Regia (1781), Politische Verfassung (1805).

Compendiul are o contribuție de seamă la stabilirea unei terminologii didactice românești și pune în lumină de-a lungul vremii strînsa colaborare culturală româno-sîrbă.

Ediția critică a primului compendiu de pedagogie realizat de profesorii PETRE RADU și DIMITRIE ONCIULESCU reprezintă o lucrare de excepție, înscriind o dată marcantă în istoriografia pedagogică românească.

ABECEDARUL ACTUAL ȘI COMPONENTELE LUI INSTRUCTIV-EDUCATIVE

Înv. TEODOR DRĂGOI, înv. VALERIA DRĂGOI
Școala generală nr. 4, Turda

ABECEDARUL ACTUAL ARE O VECHIME DE PESTE UN SFERT DE SECOL. Acest fapt amintit este suficient pentru a ne da seama de valoarea lui didactică care i-a dat o stabilitate unică în rîndul manualelor școlare în ultimii 30 de ani. Performanța ne-o explicăm astfel : a) a fost elaborat de un colectiv de autori cu multă experiență în domeniul didactic ; după cum scrie pe ediția 1955 (cea mai veche ediție pe care o avem noi în colecție) aceștia sînt : M. Giurgea — conferențiar universitar, C. Maru — lector universitar și M. Boștină — cercetător științific (colectiv care s-a menținut pînă în 1969, cînd, în urma unei noi elaborări, autorii abecedarului sînt : Maria Giurgea și Maria Georgescu-Boștină ; b) autorii au avut o grijă permanentă de a pune de acord structura și conținutul abecedarului atît cu cele mai noi date ale științei predării și învățării citit-scrisului, cît și cu rezultatele valoroase ale experienței didactice a învățătorilor.

Părerea aceasta ne-am format-o nu din cărți sau reviste de specialitate, ci predînd după acest abecedar de peste 25 de ani, timp în care am putut constata practic cum — de la o ediție la alta — autorii i-au adus repetate îmbunătățiri: au operat schimbări în ordinea de predare a literelor, în ordinea de învățare a silabelor, au făcut schimbări în conținutul grafic al paginilor : în coloanele de cuvinte, în texte etc., încît, în succesiunea acestor perfecționări, ediția 1974 am apreciat-o ca cea mai reușită realizare a vreunui abecedar în limba română conceput a fi predat prin metoda fonetică analitico-sintetică. Aprecierea nu privește însă și ilustrațiile care, în edițiile 1970—1974, se pare că n-au fost tot atît de apreciate de către învățători (și elevi !) ca ilustrațiile din edițiile de pînă în 1970, dovadă că începînd cu ediția 1975 s-a revenit la vechiul stil de ilustrare (autor Coca Crețoiu).

Dar tocmai în acei ani (1970—1974) experiența înaintată a învățătorilor, plus cercetările științifice de specialitate (mai ales cele care priveau școlarizarea copiilor nu de la 7, ci de la 6 ani ș.a.) evidențiau din nou neajunsuri (unele mai vechi, altele noi ; unele mai mari, altele mai mici), pentru a căror rezolvare, în perspectivă, comanda socială (lichidarea repetenției la cls. I—IV ș.a.) cerea soluții noi — favorizante într-o măsură și mai mare succesului școlar. Dintre aceste neajunsuri amintim : a) conținutul grafic de pe unele pagini (pag. 35, 39, 45, 47, 48 ș.a.) era prea „sărac" pentru ca pe baza lui copiii să poată învăța să citească pe măsura așteptărilor; b) ordinii stricte (de la ușor la greu) introdusă (cu mult succes !) în învățarea silabelor (începînd cu ed. 1970) practica școlară i-a găsit un neajuns nou față de edițiile anterioare : silabele mai dificil de citit cu 2—3 consoane una lîngă alta (ex. sînt, trece, strop etc.) apărînd prea tîrziu, de abia la ultimele 3—5 litere din abecedar (fără o succesiune gradată și fără o dozare corespunztoare) nu favorizau (și nu favorizează nici azi) învățarea citirii și implicit succesul școlar (după ce se trece la partea postabecedară ori la citirea pe diferite cărți de lectură, sau în clasa a II-a, unii școlari sînt de nerecunoscut... parcă nu-s aceiași din partea abecedară, atît de necorespunzător citesc !) ; c) menținerea grupată a învățării sunetelor ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi — la finele perioadei abecedare — constituia un neajuns care nu mai putea rezista. Atît practica școlară cît și noile date științifice cereau vechii „probleme" o soluție nouă.

Aceste neajunsuri, dar mai ales ultimul singur ar fi fost suficient (în vederea creșterii succesului școlar) pentru ca cel mai reușit abecedar (ed. 1974) să fie reelaborat sau (după atîția ani!!) schimbat!?

Autorii abecedarului, însă, consecvenți practicii lor anterioare, au fost receptivi la nou și de data aceasta. Pentru ediția 1975 i-au făcut o revizuire prin care sunetele ce, ci, ce, gi, au fost luate de la paginile : 80, 82, 84, 86 și mutate mult mai în față. Sunetul „ce" la pag. 49, peste litera T ; „ci" la pag. 51, peste litera V ; „ge" la pag. 73, „gi" la pag. 75, peste litera Z și, bineînțeles, în măsura în care s-a putut, s-au introdus atît în lecțiile de pe paginile amintite cît și-n cele următoare unele cuvinte cu sunetele nou învățate (ce, ci, ge, gi).

Dar, dacă toate schimbările aduse în anii precedenți în general au întărit structura și conținutul abecedarului, acestea din urmă (din 1975) din contră, i-au zdruncinat aceste calități. Aceasta pentru că înlăturîndu-se dificultățile legate de învățarea grupată a sunetelor ce, ci, ge, gi (nu însă și a sunetelor che, chi, ghe, ghi) prin modul în care s-a procedat s-au creat alte dificultăți — cu implicații mult mai mari pentru însuccesul școlar decît cele înlăturate : a) ceea ce se învăța înainte în două lecții diferite (spre exemplu, litera T într-o lecție și sunetul ce — scris ; ce și Ce — în alta) acum se cere a se învăța — tot atît de temeinic! — într-o singură lecție ; b) trecerea de la primul principiu (fonetic) al scrierii corecte (ortografice) sunet ←→ literă la al doilea principiu (silabic, mult mai greu !) sunet ←→ 2—3 litere (exemplu, sunetul ce scris nu cu o literă, ci cu două: c și e) cere și timp — deci lecții separate — și suport grafic suficient — respectiv un număr suficient de cuvinte în care să se găsească sunetul nou învățat : ce, ci etc. pentru ca pe baza citirii (și scrierii !) lui, în structuri grafice variate și repetate, să se poată însuși temeinic (cerințe care, evident, lipsesc : nici lecții separate, nici cuvinte suficiente).

PENTRU CA CITITORII SĂ SE CONVINGĂ de aceste lipsuri e suficient să deschidă abecedarul actual (ed. 1980) la pag. 75 unde vor constata că dificultățile (arătate mai sus la punctul „a") legate de învățarea în aceeași oră a două noțiuni total diferite: litera Z mare și sunetul gi, pălesc pe lîngă dificultățile (de la punctul „b") legate de suportul grafic necesar pentru pre-

darea sunetului gi. Pe pagina 75 se are pretenția de a se preda și învăța sunetul gi (inclusiv scrierea lui sub forma : gi și Gi !) pe nici mai mult și nici mai puțin de un singur cuvînt : gin-gaș ! Și aceasta față de 12 cazuri existente în lecția pentru sunetul gi din ediția 1974 (an anterior revizuirii din 1975 care, însă, se menține și acum în 1980 !)

Conștienți de aceste neajunsuri, autorii au lăsat pentru consolidarea sunetelor în cauză (din ed. 1975 și în prezent : 1980) și vechile lecții (din ed. 1974), dar acest lucru nu schimbă problema de bază : ori predăm sunetele ce, ci, ge, gi mai devreme în condiții în care să li se asigure învățarea lor deplină (ceea ce ar fi foarte bine !), ori nu încurcăm lucrurile...

Aceste „înnoiri" ne-au dat impresia unor lucrări făcute în grabă care au schimbat soliditatea structurii și conținutul abecedarului. Astfel, începînd cu pag. 49 și pînă la pag. 87 — din cauza modului cum au fost introduse sunetele ce, ci, ge, gi — abecedarul pare o improvizație. Inițial, am considerat ed. 1975 ca o soluție provizorie, socotind că autorii și-au creat un răgaz în care să reelaboreze abecedarul cu care ocazie să includă atît lecții separate pentru sunetele ce, ci, ge, gi (eventual și pentru che, chi, ghe, ghi) cît și tema „șoimii patriei". De fapt lipsa oricărei lecții din abecedarul actual care să oglindească viața Organizației Șoimii patriei (după atîția ani de la crearea ei) cu urmările negative pe care le comportă pentru educația patriotică a celor mai mici școlari (și-n același timp a celor mai mari „șoimi") a fost și este un neajuns care singur cerea de mult schimbarea abecedarului !

Avînd aceste neajunsuri nu ne-a mirat deloc faptul că în 1976 actualul abecedar a fost dat la concurs. Ne-au mirat în schimb rezultatele modeste ale concursului publicate în „Tribuna școlii" din iunie 1978, cînd un singur manuscris abia a obținut mențiune ! Deci nici un manuscris n-a întrunit condițiile premiului al II-lea sau I !

Și acum ce s-ar putea face? După părerea noastră, în situația actuală se poate lua una din următoarele două măsuri : 1) să li se ceară autorilor actualului abecedar să-i aducă unele îmbunătățiri : să rezolve cel puțin problema lecțiilor separate pentru sunetele ce, ci, ge, gi și să includă lecturi cu tema „Șoimii patriei" ; 2) să se dea abecedarul din nou la concurs.

Prima măsură — putem presupune — că ar putea avea ca rezultat pozitiv un abecedar din nou bun... Negativ, însă, ar putea avea nu un rezultat, ci mai multe : 1) menținerea peste decenii a unui abecedar, oricît ar fi el de bun, are un efect demobilizant asupra persoanelor care au plăcerea și capacitatea (au idei novatoare și realizări practice în acest domeniu) de a elabora un abecedar nou și mai bun ! Cîți învățători și profesori (din zecile de mii cîți sînt în țară) și cîți scriitori etc. au trebuit să renunțe (unii pentru totdeauna în viața lor) la gîndul de a lucra la un abecedar numai pe motivul că de prea mulți ani la rînd nimeni nu le-a cerut acest lucru ! Cine s-a așteptat și la concursul din 1976 (la care s-au dat doar 15 zile pentru înscriere)? Altfel cum s-ar putea explica rezultatele sub așteptări ale acelui concurs ? 2) s-ar pierde încă o ocazie de a se pune la încercare persoanele potențial capabile de a elabora un nou abecedar sau altfel spus s-ar favoriza din nou autorii actualului abecedar scutindu-i de o competiție din care să iasă cîștigător abecedarul cel mai bun (indiferent cine ar fi autorul lui).

Soluția a doua (abecedarul la un nou concurs) noi o considerăm mai folositoare. Anunțat în rîndul tuturor persoanelor care practic ar putea deveni autori de abecedar, dîndu-se timp suficient pentru gîndire, pentru formarea unor colective, precum și un timp suficient pentru elaborare, noi credem că se va putea ajunge la un abecedar nou pe măsura așteptărilor.

ASPECTELE POZITIVE ALE ACTUALULUI ABECEDAR — evidențiate de noi în prima parte a articolului — nu trebuie să descurajeze pe nimeni pentru că atunci cînd ar fi vorba de a se elabora un nou abecedar (în concurs, de fapt, mai multe variante de abecedare) care să se predea prin metoda fonetică analitico-sintetică (și de ce nu și prin alte metode?) nimic din actualul abecedar nu este de neschimbat. Nici chiar ordinea de învățare a literelor nu-i ceva stabilit odată pentru totdeauna ! Să nu uităm că și abecedarul ediția 1955 , începea cu literele : A, U, M, R... și așa a fost pînă în 1969. Numai începînd cu ed. 1970 (sau 1971) avem ordinea de azi : A, M, I, N... De fapt, în stabilirea ordinii de învățare a literelor, respectiv a sunetelor, dificultățile cele mai mari nu provin atît de la stabilirea ordinii literelor asemănătoare : i, î, t, ț, s, ș, a, ă, â cît de la ordinea primelor 3—4 litere.

Experiența noastră ne-a arătat că se poate vorbi de o ordine a literelor favorizantă a citirii, adică primele litere să permită formarea unor cuvinte cunoscute copiilor, să denumească „obiecte dragi" etc. pe baza cărora, apoi, să se poată organiza o gamă bogată de discuții instructiv-educativ (de exemplu la vocale : a, o, u, i, e, ă, î ; b) la consoane : n, m, t p etc.) din care apoi ar trebui să rezulte o ordine optimă care să favorizeze în mod egal atît citirea cît și scrierea (adică să permită formarea unor cuvinte care să se poată și citi și scrie ușor). Dacă acest lucru nu-i posibil (a se vedea și unele abecedare mai vechi în care citirea și scrierea nu se predau deodată, ci pe rînd : întîi citirea și apoi scrierea), atunci ar trebui să se accepte un ușor avantaj pentru scriere, deoarece pe parcursul primelor 2 (sau 3) litere, în ora de citire predomină discuțiile față de citirea propriu-zisă (paginile conținînd doar 1, mai rar 2 cuvinte pentru citit). pe cînd scrierea chiar acum, la primul cuvînt, pune copilul la cele mai grele încercări (ducerea corectă a trăsăturilor, alcătuirea corectă a corpului literelor, legarea corectă a literelor în cuvînt etc., scrierea, știindu-se, se deprinde mult mai greu decît citirea !).

Ordinea primelor 3—4 litere din actualul abecedar, după părerea noastră, este favorizantă : citirii : ea permite, într-adevăr, formarea celui mai drag cuvînt „mama", însă la scriere atmosfera clasei adesea nu-i aceeași ca la citire. Mulți copii de 6 ani reușesc cu greu să alcătuiască corpul literelor m și a și cu mult mai greu să lege aceste litere în cuvîntul mama (literele m și a nu sînt primele litere aranjate în ordinea ușurinței scrierii, iar cuvîntul mama — format din două silabe, alcătuite la rîndul lor din două sunete fiecare — nici pe departe nu aparține cuvintelor ușor de scris). Din aceste motive nu o dată ni s-a întîmplat să vedem copii care, nemulțumiți de rezultatele muncii lor, să scrie primul cuvînt din viața lor de școlar (mama) cu lacrimi în ochi, ba și mame au lăcrimat (din aceleași motive).

Spre deosebire de ordinea literelor din abecedarul actual, conform experienței noastre, o ordine optimă credem că ar fi aceea care ar permite ca primul cuvînt din abecedar să fie un cuvînt monosilabic, scris cu ajutorul a două litere : al doilea cuvînt să fie format din două silabe, din care o silabă să fie formată dintr-un sunet, respectiv o literă și abia al treilea cuvînt să fie format din două silabe, fiecare formată la rîndul ei din două sunete, respectiv două litere (ex. ma-ma, caz în care, într-adevăr, toți școlarii de 6 ani ar putea scrie acest cuvînt cu zîmbetul pe față).

Evident, aceste observații nu pot fi mai mult decît ceea ce sînt : puncte de vedere ale unor practicieni care au în vedere întărirea componentelor instructiv-educative ale abecedarului. Cum va arăta, însă, în viitor această carte de început pentru orice școlar va depinde de măsurile ce se vor lua în acest sens.

Educație și dezvoltare

ÎN ZIUA DE 19 MARTIE, la Academia de științe sociale și politice a avut loc o masă rotundă interdisciplinară, pe tema „Educație și dezvoltare în etapa actuală în țara noastră", organizată de Academia de științe sociale și politice, Academia Republicii Socialiste România și Ministerul Educației și Învățământului.

Interesul deosebit stîrnit atît de temă, cît și de personalitățile semnatare ale comunicărilor, a făcut ca la această manifestare științifică să participe academicieni, cadre de conducere din Ministerul Educației și Învățământului, cercetători științifici din cadrul Institutului de cercetări pedagogice și psihologice, cadre didactice din învățămîntul superior și mediu, alți specialiști.

În cuvîntul de deschidere, tov. prof. dr. doc. Mihnea Gheorghiu, *președintele Academiei de științe sociale și politice, a subliniat că această dezbatere multidisciplinară răspunde unor propuneri recente ale Secției de propagandă a C.C. al P.C.R., la indicația personală a tovarășului Nicolae Ceaușescu, de a pune în discuția celor mai competente cadre de specialitate din viața științifică și culturală, cîteva din trăsăturile specifice ale construcției socialiste din țara noastră, de a dezbate, de pe poziții deschise și calificate, cîștigurile și lipsurile constatate în bilanțurile și direcțiile de perspectivă ale economiei, științei și culturii naționale.*

Referindu-se la tema dezbaterii, vorbitorul a arătat că fondul problemei este de a crea, prin educația multilaterală a poporului, o conștiință socială nouă, participativă, „o conștiință a dezvoltării", fără de care primejdia activității rutiniere, pîndește totdeauna din umbră, cedînd calea unor metode de conducere voluntariste birocratice.

În cadrul comunicării „Educație și dezvoltare în etapa actuală a țării noastre", prof. dr. Aneta Spornic, *ministrul educației și învățămîntului a abordat cîteva dintre problemele „fierbinți" cu care se confruntă educația și învățămîntul din țara noastră. Subliniind caracterul revoluționar al noului rol al învățămîntului, care azi asigură atît pregătirea în domeniul științelor fundamentale, cît și calificarea într-o meserie care să permită integrarea în producție a absolvenților diferitelor trepte, vorbitoarea s-a referit și la unele cauze ale rămînerii în urmă a practicii educaționale față de noua concepție și noile structuri existente în țara noastră : necorelarea pregătirii forței de muncă cu necesitățile societății ; nepregătirea pentru participarea la autoconducere ; planificarea mai puțin riguroasă a numărului educatorilor (ceea ce a dus la deficit pentru unele discipline de învățămînt și la surplus pentru altele) ; exigența slabă față de cei ce lucrează în învățămînt.*

O altă problemă abordată în cadrul comunicării a fost cea a obiectivelor învățămîntului, care trebuie să aibă în vedere nu numai cerințele prezentului, ci, mai ales, pe cele ale viitorului, avîndu-se în vedere faptul că sistemul de învățămînt pregătește viitorii oameni ai muncii, pentru anii 1985—1990—2000, insistînd asupra necesității pregătirii tinerei generații în perspectiva educației permanente.

Arătînd că structurile învățămîntului au fost revoluționate (în trecut 90% dintre licee aveau profil umanist, în prezent 90% au profile industriale sau agroindustriale ; în trecut învățămîntul universitar și artistic reprezenta 55%, în prezent cel tehnic și agronomic constituie 53%), tov. Aneta Spornic s-a referit și la faptul că noua orientare a învățămîntului constă în a pregăti absolvenții în profil larg, pentru a le asigura mobilitatea profesională, semnalînd totodată absența unor cercetări referitoare la evoluția acestui fenomen.

Referindu-se la noua finalitate a învățămîntului — fiecare treaptă asigură continuitatea în pregătire, iar absolvenții au asigurate locurile de muncă corespunzătoare — ministrul educației și învățămîntului a arătat necesitatea ca această finalitate să devină tot mai eficientă, în sensul satisfacerii nevoilor societății.

ÎN CUVÎNTUL SĂU, „Formarea omului nou, obiectiv central al politicii partidului", prof. dr. Dumitru Ghișe, *președintele secției de filozofie și logică a A.S.S.P., prorector al Academiei „Ștefan Gheorghiu", s-a referit la faptul că, pentru educarea umanistă se impune perfecționarea vieții sociale în ansamblu, corelarea factorilor obiectivi cu cei subiectivi, perfecționarea relațiilor sociale și educarea conștiinței individuale, fiind necesar să se țină seama și de trebuințele și aspirațiile noi apărute.*

Prof. dr. docent Cezar Lăzărescu, *rectorul Institutului de arhitectură, „Ion Mincu" a abordat, printre multe probleme interesante cuprinse în comunicarea „Educația și urbanizarea", aceea a navetiștilor, a insuficientei preocupări, a insuficientei preocupări pentru educarea lor, a necesității îmbunătățirii rețelei instituțiilor de cultură în noile orașe și cartiere.*

Academicianul Gheorghe Mihoc, *președintele Academiei R.S.R., a pus în centrul comunicării „Revoluția tehnico-științifică și învățămîntul matematicii", necesitatea pregătirii profesorilor pentru asimilarea și predarea noilor realizări din domeniul matematicii.*

Prof. dr. doc. Nicolae N. Constantinescu, *membru corespondent al Academiei R.S.R., a prezentat comunicarea „Principalele probleme noi puse de autoconducerea muncitorească în fața formării și educării cadrelor". Referindu-se la principalele carențe în educație, în înlăturarea unor mentalități ce frînează aplicarea eficientă a noului mecanism, a menționat : subaprecierea muncii fizice ; necorelarea nivelului de pregătire cu comanda socială ; cultivarea încă insuficientă a inițiativei creatoare ; „grija" de a evita răspunderea individuală ; lipsa de curaj în luarea de atitudine față de incompetență ; nefolosirea eficientă a bazei materiale ; lipsa de respect față de concetățeni (manifestată în calitatea diferită a produselor destinate exportului și a celor pentru piața internă).*

Arătînd că sufletul noului mecanism economico-financiar îl constituie eficiența economică și socială a activității, autorul a subliniat rolul deosebit ce revine școlii în vederea pregătirii economice a tineretului, a înzestrării acestuia cu cunoștințele economice, statistice, juridice, de psihologie socială, de organizare a muncii, de etică profesională ș.a.

Prof. dr. Petre Burloiu *de la Academia de Studii Economice, s-a referit în cadrul comunicării „Probleme actuale și de perspectivă ale cultivării și valorificării resurselor umane în procesul dezvoltării economico-sociale a României", la problema valorificării resurselor umane ; la structurarea, organizarea și conducerea colectivelor de muncă ; la necesitatea efectuării unor cercetări privind necesarul de cunoștințe, asimilabil și eficient ; la probleme de ergonomie școlară.*

Prof. dr. Vasile Bunescu, *de la Universitatea București, a subliniat în cadrul comunicării, „Educația — cerință și cadru al dezvoltării", rolul învățămîntului ca factor propulsiv al creșterii economice. Arătînd că funcția productivă a învățămîntului se manifestă pe două căi : instruirea și formarea profesională a forței de muncă și, respectiv, realizarea bunurilor materiale, autorul a*

insistat asupra importanței primei căi, considerînd, pe bună dreptate, forța de muncă ca o valoare producătoare de valori.

Prof. Călina Mare, *de la Universitatea „Babeș-Bolyai" din Cluj-Napoca, a prezentat comunicarea „Cantitate și calitate în educație", în cadrul căreia un loc central a fost acordat problemei convergenței măsurilor educative ale școlii și ale familiei. Printre propunerile făcute semnalăm pe cele referitoare la necesitatea selectării candidaților la profesorat pe baza aptitudinilor și aceea ca educatoarele și învățătorii să urmeze și o formă de învățămînt post-liceal.*

Prof. dr. Dumitru Salade, *membru corespondent al Academiei de Studii Sociale și Politice, s-a referit în cadrul comunicării, „Permanentizarea educației în serviciul dezvoltării", la faptul că elevul trebuie nu numai „învățat să învețe", ci, mai mult, el trebuie „învățat să devină". De asemenea, comunicarea a abordat și unele dintre problemele importante ale învățămîntului și educației : protecția naturii, orientarea școlară și profesională, convergența factorilor educativi ș.a.*

ÎN COMUNICAREA „Eficiența economico-socială și pedagogică a educației" conf. univ. dr. Virgiliu Radulian, *directorul Institutului de cercetări pedagogice și psihologice, a arătat că eficiența economică a învățămîntului este strîns legată de eficiența socială și de cea pedagogică, tratarea lor trebuind să constituie un tot unitar, pentru a da o imagine reală a locului și finalităților educației, domenii în care eficiența se referă prin excelență la latura formativă a pregătirii tinerei generații. Subliniind faptul că performanțele populației școlare trebuie raportate atît la obiectivele, cît și la resursele sistemului, autorul a subliniat că este necesar un echilibru în ce privește raportul stabilitate/modalitate în învățămînt, înclinarea forțată a balanței în favoarea unuia sau altuia din cei doi termeni putînd avea consecințe nefaste asupra sistemului de învățămînt.*

Remarcînd noul stil al Ministerului Educației și Învățămîntului, acela de antrenare a cercetării în activitatea de decizie, autorul a supus discuției noțiunea de „finalizare a cercetării", apreciind că nu orice cercetare se poate și trebuie să fie finalizată numai prin instrumente, ci și prin concepte, strategii ș.a.

Transformările calitative în viața școlii presupun, totodată, o mai profundă implicare a cercetării în perfecționarea activității educative, luînd în considerație că și munca educativă, ca orice alt domeniu de practică socială, nu poate deveni eficientă fără o serioasă promovare a concepției care se află la baza dezvoltării învățămîntului nostru, ceea ce înseamnă eliminarea oricărei improvizații și a oricăror manifestări de diletantism pedagogic, cînd este vorba de organizarea și perfecționarea unui sector de activitate atît de important cum este învățămîntul.

Vorbitorul a insistat, în intervenția sa asupra rolului decisiv al personalului didactic în promovarea unei noi calități în educație, asupra necesității de a se acționa efectiv și continuu, atît la nivelul și-n cadrul instituțiilor de învățămînt, cît și la cel al întregii societăți, pentru ameliorarea statutului socio-profesional și condiției culturale, de muncă și viață a cadrelor didactice.

Dr. ing. Eugen Topală, *a prezentat comunicarea „Prognoza formării profesionale și utilizării forței de muncă, componentă de bază a sistemului de prognoze privind dezvoltarea pe termen lung a economiei naționale". Arătînd că în etapa actuală, rolul unor factori ai creșterii economice se schimbă, a insistat asupra rolului deosebit pe care-l capătă în acest context factorul „pregătirea forței de muncă". Dintre problemele cu care se confruntă prognoza forței de muncă, autorul a semnalat pe cele referitoare la : decalajele în timp între apariția noilor cerințe și metodologia deja elaborată ; elementele noi apărute în metodologie ca urmare a faptului că personalul în formare preia o parte din sarcinile economiei .*

Prof. dr. George Văideanu, *de la Universitatea „Al. I. Cuza" din Iași, a abordat în cadrul comunicării „Educația și dezvoltarea în perspectivă internațională", unele din problemele ce stau în atenția specialiștilor în educație din întreaga lume. Astfel, s-a arătat că s-a ajuns la un consens în ce privește faptul că trebuie să ținem seama în educație de specificitatea dezvoltării naționale. Autorul a arătat că, „prin știință și tehnică, națiunile vor merge înainte ; prin cultură, ele își vor aduce contribuția specifică". Înscriindu-se în contextul mondial, educația trebuie să se deschidă spre problemele mondiale : protejarea mediului, democratizarea circulației informației, pregătirea pentru participare ș.a.*

Intervenția prof. dr. doc. Ștefan Bârsănescu, *membru corespondent al Academiei R.S.R., s-a axat pe patru probleme deosebit de importante pentru teoria și practica educației : faptul că ne îndreptăm spre un nou iluminism implică necesitatea elaborării unor lucrări de sinteză, de teoria educației ; este necesar ca în practica educației să se pună accentul pe problemele noi (educația ecologică, educatia pentru valori ș.a.). Vorbitorul a dezvoltat idei de o deosebită actualitate atît pe plan teoretic, cît și practic, menite să evite atît consecințele negative ale unui intelectualism educativ, cît și să contribuie la fundamentarea, pe baza elaborării unor studii de sinteză, de teorie a educației la conturarea și fundamentarea științifică a unui domeniu important al educației permanente, anume pedagogia culturii.*

ANDREI NOVAK

Metode active de predare-învățare

SESIUNEA ȘTIINȚIFICĂ cu tema „Metode active în predare-învățare", inițiată de Inspectoratul școlar și de Casa corpului didactic, municipiul București, care a avut loc în ziua de 31 martie a.c., a prilejuit atît abordarea acestei problematici sub aspect teoretic, cît și prezentarea unor experimente și a unui valoros schimb de experiență între cadrele didactice din învățămîntul preșcolar, primar, gimnazial și liceal.

În cuvîntul de deschidere, conf.-univ. dr. Ioan Jinga, *inspector școlar general al municipiului, a arătat importanța acestor metode pentru prevenirea și înlăturarea eșecului școlar și sarcinile care revin cadrelor didactice în etapa actuală.*

În cadrul ședinței plenare, conf. univ. dr. Ioan Cerghit, *șeful catedrei de pedagogie de la Univ. București, a prezentat rezultatele cercetării întreprinse privind „Imaginea lecției moderne în concepția și practica actuală a cadrelor didactice", rezultate ce ne-au lăsat impresia că vor constitui puncte de plecare pentru noi cercetări.*

O problemă de majoră importanță, care stă în atenția atît a forurilor de decizie, cît și a practicienilor de la catedră o constituie funcția evaluării eficienței procesului de învățămînt și importanța ei pentru activizarea elevilor, temă care a fost abordată de dr. Iulian Nica, *director adjunct științific al Institutului de cercetări pedagogice și psihologice.*

Comunicarea prof. univ. dr. Vasile Bunescu, *de la Universitatea București, „Un model al însușirii depline" — model în care se întrunesc, printr-un demers unic, o serie de idei pedagogice contemporane, care s-au verificat ca fiind valabile, dar în mod izolat — demonstrează că acesta poate ajuta la înlăturarea rămînerii în urmă a elevilor. Cercetările experimentale sînt în curs.*

Prof. univ. dr. Alexandru Boboc *de la Univer-*

sitatea Bucureşti, abordînd problemele metodologiei predării filozofiei în liceu, a subliniat specificitatea studierii acestei discipline din punct de vedere instructiv-educativ şi importanţa realizării interdisciplinarităţii, care nu se poate înfăptui decît printr-o temeinică pregătire a profesorului.

Dacă comunicările prezentate în plenară au oferit un cadru orientativ larg privind problema în discuţie, referatele susţinute în secţii („Învăţămîntul preşcolar şi primar" ; „Matematică-fizică — discipline tehnice" ; „Chimie-biologie" ; „Ştiinţe sociale — istorie — geografie" ; „Limba şi literatura română — limbi străine") au prilejuit aprofundarea unor aspecte metodologice specifice şi împărtăşirea experienţei înaintate.

Gazdele reuniunii ştiinţifice ne-au prilejuit şi vizitarea expoziţiei „Creativitatea în domeniul mijloacelor de învăţămînt", exponate realizate de cadre didactice şi elevi.

MEDEEA BUNESCU

Deprinderile de autoconducere în sistemul instruirii adulţilor

ÎN PERIOADA 6—7 MARTIE 1981 s-au desfăşurat lucrările sesiunii metodice „Dezvoltarea deprinderilor de autoconducere în sistemul instruirii adulţilor", iniţiată şi organizată de Şcoala interjudeţeană de partid Iaşi.

Încercarea de a găsi soluţii eficiente şi practice unei probleme de mare actualitate în domeniul vieţii noastre social-economice a pornit de la faptul că procesul edificării societăţii socialiste multilateral dezvoltate din România presupune ca o cerinţă obiectivă participarea efectivă a oamenilor muncii în toate sectoarele de activitate socială, economică şi politică, aceasta fiind expresia clară a dezvoltării democraţiei socialiste.

Avînd drept scop găsirea căilor optime de sporire a eficienţei procesului formării conduitei adulţilor pentru autoconducere, corespunzător actualelor comenzi sociale, sesiunea metodică a întrunit şi confruntat opinii asupra acestei probleme abordată succesiv din punct de vedere economic, sociologic, psihologic şi pedagogic. Rînd pe rînd au fost revăzute obiectivele, metodele, procedeele şi mijloacele autoinstruirii, autoformării. O parte dintre comunicările prezentate au avut un caracter preponderent teoretic, fundamentînd procesul formării tînărului sau adultului pentru activitatea bazată pe autoconducere, iar altele au oferit rezultatele cercetărilor concrete din variate domenii de activitate socială unde se instituie principiul autoconducerii.

Tratată din perspectivă psihologică, automodelarea personalităţii şi pregătirea pentru conducerea de sine a fost abordată ca proces-obiectiv, asupra căruia este necesară intervenţia pedagogică în scopul stimulării creativităţii (individuale sau de grup), apoi al deblocării creativităţii atît în pregătirea, cît şi în perfecţionarea cadrelor din toate sectoarele activităţii sociale.

În comunicările prezentate, cît şi în intervenţiile făcute pe marginea acestora au fost subliniate aspecte legate de corelarea eficienţei variatelor forme de activitate socială cu autoconducerea şi educaţia, au fost indicate cele mai potrivite metode şi factori cu valoare stimulativă în formarea comportamentului bazat pe autoconducere.

Temele comunicărilor cu caracter preponderent teoretic s-au completat cu rezultatele unor valoroase cercetări experimentale, fapt care a conferit deplină unitate problemei dezbătute.

Considerăm că această sesiune ştiinţifică, valoroasă prin conţinutul şi forma dezbaterilor, exemplu de iniţiativă şi organizare, este o dovadă convingătoare a legării teoriei şi cercetării cu realităţile vieţii social-economice din ţara noastră, fiind în acelaşi timp o expresie clară a nevoii de a rezolva problemele formării personalităţii din perspectivă psihopedagogică.

EUGENIA POPESCU
Universitatea din Bucureşti

TEHNICILE MUNCII INTELECTUALE ŞI SUCCESUL ŞCOLAR

Semnalul acţiunii organizate la Şcoala generală nr. 3 din cartierul Mănăstur din Cluj-Napoca, la care am luat parte, a fost dat de o lecţie cu asistenţă la clasa a II-a. A fost un debut promiţător atestat, ulterior, de întreaga dezbatere la care am asistat. Învăţătoarea Ecaterina Gherghei a demonstrat cu brio DE CE este necesar şi CUM să se acţioneze din primele clase primare pentru familiarizarea şi apoi cu introducerea copilului în mînuirea primelor elemente ale muncii intelectuale. Era o temă obişnuită la una din lecţiile de gramatică unde elevii lucrează activ, clasa fiind împărţită pe grupe de lucru. Nu asupra filmului lecţiei ne vom opri, cu toate că merită să fie subliniate ingeniozitatea şi spiritul creator al învăţătoarei în a conjuga eforturile întregului colectiv al clasei pentru a şti să scrie şi să vorbească corect.

Se cuvine scoasă în evidenţă exersarea elevilor mici în a **dobîndi** primele elemente de **lucru activ** cu manualul şi cartea în general. Dacă ar fi să amintim doar de fişele individuale de lucru, de plicurile cu teme de rezolvat individual sau pe grupe în clasă şi acasă, de caietele de definiţii, de reguli şi observaţii sau de vocabularul de cuvinte nou întîlnite şi expresii alese şi încă am fi pe deplin îndreptăţiţi să afirmăm că şcolarii învăţătoarei Ecaterina Gherghei dispun de pe acum de instrumente serioase de lucru spre a-şi forma deprinderi temeinice, de a cerceta şi explica lumea atît de vastă a cărţilor. Mai greu poate fi dată crezare faptului că în clasa a II-a copiii ştiu să utilizeze dicţionarul, şi încă dicţionarul enciclopedic al limbii române. Şi totuşi aşa stau lucrurile. La începutul lecţiei eram chiar nedumerit văzînd pe masa fiecărei grupe (din cele şase) o lucrare atît de voluminoasă. În cursul desfăşurării lecţiei s-a ivit un moment în care ne-am dat seama că utilizarea dicţionarului a devenit un fapt curent pentru fiecare dintre cei peste 30 de elevi ai clasei. Într-unul din plicurile cu teme, elevii au întîlnit cuvîntul DREGE (era o lecţie de gramatică în care se învăţa scrierea diftongului GE) pe care nu-l înţelegeau. Învăţătoarea i-a invitat pe copii să facă apel la dicţionar. Şi n-a fost unul care să nu ştie să caute în dicţionar şi să afle explicaţia dorită. Din discuţiile cu elevii şi învăţătoare am constatat că fiecare copil dispune şi acasă de dicţionare pe

care este deprins să le cerceteze și să le utilizeze. În mai multe rînduri învățătoarea i-a condus pe copii să viziteze biblioteca școlii și alte instituții similare din oraș.

Dîndu-le elevilor elemente serioase de început în a ști să învețe, învățătoarea a creat cu adevărat terenul propice pentru ca fiecare școlar să înregistreze rezultate bune și foarte bune la învățătură. Acționînd cu perseverență pe acest drum al practicii didactice înaintate, succesul școlar al fiecărui elev este solid asigurat acum și în anii următori de școală.

Dezbaterile care au urmat cu un grup de cadre didactice din Școala generală nr. 3, cu directorii școlilor generale nr. 6, 17, 21, 23 din cartierul Mănăștur din Cluj-Napoca și specialiști de la Institutul de igienă și sănătate publică din Cluj-Napoca și Revista de pedagogie au fost concludente prin consistența ideilor și acțiunile practice relevate cu acest prilej.

Prof. DOINA MĂRGHITAȘ, directoarea Școlii generale nr. 3, a prezentat programul de acțiune pe linia inițierii elevilor din gimnaziu în tehnicile muncii intelectuale. Acesta se desfășoară începînd cu clasele primare și continuă sistematic în învățămîntul gimnazial, avînd o structură unitară cu orientări metodice, cu caracter general, valabil pentru toate disciplinele, dar și diferențiat pe specialități.

Cîteva din punctele programului privesc : a) discuții și lămuriri ale profesorului la început de capitol nou ; b) desfășurarea procesului de predare-învățare în raport de posibilitățile școlarilor din colectivul clasei ; c) utilizarea conspectelor, a ilustrațiilor și reprezentărilor grafice, a fișelor de lucru și de observație (individuale și pe grupe ; d) învățarea acasă și întocmirea temelor prin utilizarea tehnicilor de lucru dobîndite în clasă.

Ca profesoară de limbă și literatură română, Doina Mărghitaș, s-a oprit asupra experienței sale didactice scoțînd în evidență faptul că în gimnaziu elevii pot fi deprinși cu cercetarea științifică a literaturii populare, cu strîngerea patrimoniului folcloric local, învățînd tehnica chestionarului folcloric, fișa și ancheta unui fapt folcloric studiat. Mărturie a valoroasei sale experiențe stau și cele două volume de versuri intitulate „Ce mie mi-i drag pe lume", și „Tinerețe în vers" (Mărturii de folclor contemporan), adevărate bijuterii folclorice.

Prof. dr. ANTON VASILESCU s-a oprit în intervenția sa asupra practicii educative înaintate din școli și a unor măsuri experimentale pe care le-a inițiat pentru a pune în evidență două modalități de lucru eficiente. Una dintre ele este practicată de profesorii diriginți prin organizarea de ore speciale unde sînt invitați profesorii să prezinte elevilor specificul studiului la diferite discipline de învățămînt. Altă măsură reclamă din partea fiecărui profesor preocuparea de a rezerva ore sau o parte din ore pentru explicarea și demonstrarea studiului eficient la o anumită disciplină școlară. Debutul studierii unei noi discipline are loc cu succes cînd se face inițierea elevului în specificul obiectului de învățat de care acesta ia cunoștință pentru prima dată.

Prof. ION CÎMPEANU, directorul Școlii generale nr. 17, și-a axat intervenția sa pe continuitatea deprinderii de a utiliza tehnicile muncii intelectuale de la învățămîntul primar la cel gimnazial. În școala pe care o conduce, profesorii de istorie, limba și literatura română, matematică conduc procesul de predare-învățare, la unele teme, în clasa a IV-a, prin desfășurarea de lecții și alte activități. Gresesc acei directori de școală generală care nu acordă atenție îndrumării și controlului în învățămîntul primar. Exemplificînd modalitatea de a iniția pe elevii din gimnaziu în studierea istoriei, el a pus accent pe utilizarea mijloacelor moderne de predare-învățare, bibliografia selectivă, fișa de la bibliotecă.

Implicațiile psihopedagogice în inițierea elevilor în tehnicile de lucru și formarea stilului muncii intelectuale a făcut obiectul punctului de vedere exprimt de EVA ZÖRGÖ-RADULY, logoped școlar. Invitarea elevului la acțiune are loc mai ales prin utilizarea cu precădere a metodelor participative care favorizează manifestarea de opțiuni proprii, stimulate de motivații interioare. Pe această cale sînt impulsionate aptitudinile și interesul intelectual, ceea ce denotă un grad elevat al stăpînirii și utilizării diferitelor tehnici ale muncii intelectuale.

Studiile de mai multe decenii efectuate de Institutul de igienă și sănătate publică din Cluj-Napoca — a subliniat dr. docent *ANDREI ANTAL* —, au confirmat că buna stare de sănătate a elevilor este o condiție indispensabilă pentru obținerea unui randament școlar ridicat. Procesul instructiv-educativ, la rîndul lui, constituie un important mijloc de perfecționare a sănătății dacă acesta se realizează cu respectarea normelor de igienă. Activitatea școlară este mai eficace dacă receptivitatea elevilor nu este redusă din cauza oboselii, ei rămînînd capabili să-și concentreze atenția fără efort prea mare.

Învățătorii și profesorii dispun de multiple căi prin care pot să contribuie la prevenirea surmenajului și să combată oboseala școlară incipientă. De multe ori, însă, aceste posibilități sînt trecute cu vederea fără a se acorda atenția cuvenită, deși aplicarea lor în practică depinde numai de înțelegerea care ar trebui să li se acorde unor împrejurări ca : respectarea cu strictețe a pauzelor de 10—20 minute între orele de curs și de meditație ; a pauzei active de 60—90 minute intercalată între activitatea de înainte de masă și cea de după masă ; obișnuirea elevilor de a-și valorifica mai bine, mai judicios, mai util timpul destinat meditației și odihnei ; colaborarea cu părinții — mai ales cu cei ce au un nivel cultural mai scăzut — cu scopul de a-i îndruma cum să sprijine copilul la învățătură. Din cauza acestor „scăpări", alături de alte inconveniente, multi elevi au o activitate zilnică mult prea îndelungată cu randament scăzut și, nu rare ori, urmată de epuizarea timpurie a forțelor și degradarea sănătății.

Prof. VICTOR DRĂGOI, directorul Școlii generale nr. 21, consideră inițierea elevilor în tehnicile muncii intelectuale drept o acțiune continuă și unitară a întregului colectiv didactic. Pentru că, susține dînsul, succesul școlar depinde în aceeași măsură de profesori și de elevi. În școala pe care o conduce li se prezintă elevilor modelele concrete de învățare, au loc frecvent vizite la familiile elevilor pentru pregătirea pedagogică a părinților. Lecția rămîne pentru profesor forma de bază de formare la elevi a tehnicilor de studiere. În desfășurarea lecției, elevii sînt obișnuiți și încurajați să îndrăznească să pună întrebări pentru clarificări.

Îmbogățirea vocabularului, dezvoltarea limbajului, stimularea unei exprimări concise, clare și ordonarea logică a ideilor sînt tot atîtea procedee de familiarizare a scolarului mic pentru a ști să învețe, la care s-a referit inv. VETURIA BORȘE în intervenția sa. Ea a pledat, totodată, pentru a se lăsa copilului, cîmp larg de manifestare cu posibilități proprii.

Prof. VASILE COJOCNEANU, IMOLA ONDREIOV, VIORICA JERCA, ORTENSIA POPA au scos în evidență particularitățile muncii intelectuale la geografie, matematică, chimie, biologie, limba și literatura română.

Prof. EUGENIA SÎNTĂMĂRIAN, directoarea Școlii generale nr. 6, s-a referit la rezultatele unei investigații întreprinse atît la clasele primare, cît și la cele gimnaziale din care a rezultat că în inițierea elevilor în tehnicile muncii intelectuale se cer individualizate procedeele de îndrumare și diferențiate la nivelul ambelor cicluri de învățămînt și întărită colaborarea dintre învățători și profesori prin organizarea de schimburi de experiență, interasistențe, lecții deschise ș.a,

Tehnica muncii intelectuale, a subliniat dr. AURELIA COAȘAN, cercetător științific la Institutul de igienă și sănătate publică Cluj-Napoca, desemnează capacitatea de organizare rațională și sistematică a activității în scopul reducerii efortului și

asigurării unui randament ridicat în dobîndirea cunoștințelor. Orice muncă comportă o succesiune de operații, iar însușirea acestora presupune formarea și perfecționarea unor deprinderi, componente automatizate ale activității elaborate inițial conștient. Rolul inițierii elevilor în tehnicile muncii intelectuale constă în formarea la aceștia a deprinderii de autoorganizare a activității intelectuale, ceea ce contribuie la scurtarea perioadei temporare destinate învățării și la crearea unei atitudini pozitive față de învățătură, a dezvoltării interesului cognitiv și creșterea semnificației învățării. Între propunerile făcute cu privire la formarea și informarea cadrelor didactice, a elevilor și a părinților merită reținută cu deosebire cea care vizează introducerea în tematica cursurilor de perfecționare a personalului didactic și probleme privind însușirea de metode și tehnici specifice de muncă intelectuală la elevi, diferențiat, începînd cu clasele primare și pînă la absolvirea liceului.

Formarea la elevi a nevoii de informație, a deprinderilor de autoinstruire sistematică și dirijată a subliniat prof. *MARIANA RĂDUȚIU*, inspector școlar general al jud. Cluj, se înscrie în aria preocupărilor de avangardă didactică în ideea unui învățămînt continuu. Într-o perspectivă nu tocmai îndepărtată rolul omului de la catedră va fi, prioritar, acela de a-i învăța pe elevi să opereze cu documente și fapte, de a-i învăța cum să învețe din aceste documente și fapte. În acest proces el va fi elementul ordonator, selector într-un vast cîmp de valori. De aceea, elevul trebuie pregătit de la o vîrstă timpurie în vederea contactului cu realul condensat, concentrat în imense bănci de date, bibliotecile.

Dacă învățămîntul tinde spre formula de „complex industrial la scara planetei", cartea tinde să devină instrument într-un vast laborator uzinal. Tehnica muncii cu cartea, a muncii intelectuale se impune ca imperativ al școlii în etapa actuală. Elevul trebuie condus în această muncă de așa manieră, încît informația să poată fi dobîndită prin efort propriu, să poată fi stocată cu rigoare, evitîndu-se supraîncărcarea prin ordonare, precizie, esențializare. Tehnica muncii cu cartea presupune conjugarea de efort a tuturor factorilor din școală, întrucît nu este vorba de cultura generală în sensul clasic, ci de cultură polivalentă cu accent pe științele pozitive.

Cartea trebuie cunoscută sub aspectul ei de aport complex, cu disponibilități nebănuite, menită să înlesnească atît cunoașterea omului ca ființă socială, cît și a lumii înconjurătoare. Un elev cîștigat de carte este un om cîștigat de partea omenirii.

Școala primară și școala generală fac, desigur, prima ucenicie a cărții, dar aici și acum este momentul de priză definitivă, de statornicire a pasiunii pentru citit. Între citit și studiu este numai diferență de nuanță, întrucît cititorul avizat este, virtualmente, și om de studiu, iar idealul nostru este de a pregăti cititori avizați. În acest scop, preocupările școlilor de toate gradele din județul nostru au sporit în ultimii ani spre realizarea scopurilor formulate anterior.

Fie că s-au organizat acțiuni specifice cu dascălii sau cu elevii, fie că s-au accentuat în majoritatea lecțiilor momentele de dirijare a studiului individual, majoritatea slujitorilor școlii au înțeles că elevii pe care-i pregătesc trebuie nu numai informați, ci în primul rînd formați pentru o muncă intelectuală proprie.

Inițiativa Școlii generale nr. 3, împreună cu celelalte școli generale din cartierul Mănăștur din Cluj-Napoca, necesită a fi susținută și extinsă pentru că reprezintă una din cele mai eficiente căi de prevenire a insuccesului școlar și de creștere a randamentului la învățătură pentru întreaga masă de elevi.

ANTON VASILESCU

Omagiu lui August Treboniu Laurian

LA 1 MARTIE 1981 s-au împlinit 100 de ani de la moartea lui August Treboniu Laurian, strălucit reprezentant al generației de luptători, omul care a fost în mod exemplar prezent la întîlnirea cu istoria neamului și veacului său, ziditor iscusit al conștiinței și demnității noastre naționale.

De numele ilustrului revoluționar și cărturar este legat și numele liceului nostru din Botoșani care, din 1885 și pînă astăzi, poartă cu cinste un nume ce-l rostim cu veneрație, cu profundă vibrație internă, ca pe nu vers cioplit în marmură dintr-o epopee latină.

A visat la „Unirea" cea mare a tuturor românilor cu o credință și o intuiție aproape supraomenească, iar Dicționarul limbii române și Glosarul *sînt tot atîtea argumente la întregirea unei activități prodigioase, la îmbogățirea limbii române.*

Plecînd în 1859 la București, Laurian a lăsat la Iași impresii puternice, declanșînd un proces de dezvoltare a învățămîntului din Moldova. Acum, cînd comemorăm centenarul marelui bărbat, toți cei ce ne desfășurăm activitatea în Liceul „A. T. Laurian" din Botoșani aducem prinosul nostru de recunoștință și un cald omagiu celui ce a dovedit, timp de patru decenii, un devotament fără margini, îndeplinind cu o dăruire exemplară munca de profesor, inspector școlar, decan al Facultății de litere, priceput și harnic autor de manuale.

Liceul nostru care-i poartă numele de aproape 100 de ani — dînd culturii naționale numeroase nume ilustre — a închinat săptămîna 9—14 martie comemorării „Centenarului August Treboniu Laurian". În această perioadă, profesorii diriginți au prezentat elevilor activitatea și personalitatea marelui om de știință și litere. În zilele de 13—14 martie a avut loc o sesiune de referate ale elevilor și profesorilor în care s-au reliefat diferite aspecte ale activității ilustrului înaintaș, precum și o serie de comunicări științifice ale cercurilor de elevi, încheiate cu o serbare școlară la care au evoluat formațiile artistice prezente la faza județeană a Festivalului național „Cîntarea României" și promovate la faza pe țară.

Prof. Mihai DUMITRIU
Director al Liceului
„A. T. Laurian", Botoșani

(Urmare de la pag. 49).

Datorită dezvoltării științei, și tehnologiei, evoluției rapide a societății și complexității fenomenelor sociale se impune restructurarea raportului dintre învățămîntul general și cel profesional ; specializarea strîmtă fără o fundamentare teoretică generală duce la o scădere a calității formării viitorilor specialiști. Influența progresului științific și tehnologic asupra educației a relevat cîteva aspecte specifice în țările în curs de dezvoltare, menționîndu-se că transferul de tehnologie nu poate fi considerat ca suficient pentru a fi în pas cu revoluția științifică și tehnică.

Cărți-idei

În lumea adolescenților*

În peisajul literaturii științifice din țara noastră, cartea lui Ion Dumitrescu este o realizare certă ; autorul justifică corect și credibil mobilurile care l-au determinat să înceapă demersurile scrierii ei, demersuri care, privite prin prisma posibilităților largi de aplicare ce sînt conferite aserțiunilor incluse, fac din carte un prețios instrument de lucru pentru agenții educativi (părinții, educatori, profesori etc.) — diverși și multipli — din societate.

Încă din debutul cărții, autorul își anunță intențiile investigațiilor pe coordonate net practice („Cu privire la adolescență, mai sînt, din păcate, suficiente concepții depășite care grevează conștiința părinților și a cadrelor didactice. Cea mai importantă limită rămîne însă lipsa dialogului, contactul direct — liber, deschis — cu cei pe care vrem — și avem datoria — să-i cunoaștem, să-i descriem și — pe această bază — să-i modelăm. Numai așa îi vom înțelege mai bine, le vom explica atitudinile, comportamentul și, tot numai așa, avem cele mai multe șanse să-i dirijăm, pe calea ce duce la dezvoltarea multilaterală a personalității lor, la o cît mai izbutită integrare socială" (pag. 12) de a-și finaliza eforturile (nu unice, pentru că preocupările autorului în domeniu sînt de multă vreme știute și apreciate, și nici singulare). Autorul, chiar, citează un context prestigios de oameni de știință — pedagogi, psihologi, sociologi — din țara noastră, cu preocupări de seamă în studierea fenomenului adolescenței. De fapt, deschiderea spre practică este cadrul fertil sub care cartea lui Ion Dumitrescu se înscrie cu bună știință.

Psihologia și pedagogia consideră adolescența ca fiind vîrsta minții pătrunzătoare, vîrsta în care setea de a acumula noi și trainice adevăruri — cunoștințe este vesnic nepotolită, vîrsta la care pornirea pe cărările marilor adevăruri dorite de omenire ți se pare un lucru mai mult decît firesc, vîrsta la care acțiunea practică, concretă, cu mare rezonanță în viața socială este considerată singurul sens al vieții umane. „Marile căutări și nevoi ale adolescenților" (de fapt, chiar titlul unuia din capitolele cărții) sînt subsumate — de multe ori teribilist în plan individual — „stărilor profunde" pe care le trăiesc adolescenții (analiza acestor „stări profunde" constituie un capitol foarte reușit abordat în carte) în drumul lor spre descoperirea acelor punți solide pentru desfășurarea dialogului cu adultul. Și chiar dacă uneori adolescentul este tentat (poate în virtutea faptului că este adolescent, adică persoana — nu încă personalitatea — care „vine" cu pași repezi după adult) să considere că adultul îl „înăbușă" cu dominantele viguroase ale personalității sale (capitolul III, partea a treia din carte) este de la sine înțeles că își dorește, în primul rînd, o mai bună definire a statutului și rolului său în lumea aceasta largă ce-l înconjură, de multe ori, cu prea multă generozitate... ! Poate de aceea adolescentul caută să se confrunte cu adultul — adultul reprezentînd, teoretic, o personalitate formată, o individualitate solid fixată pe coordonate individuale inconfundabile (nu neapărat unice) de progres, în consens cu evoluția ascendentă a întregii societăți.

Și poate de aceea Ion Dumitrescu în cea de-a patra parte a cărții abordează probleme componente ale unei pedagogii a adolescenței. Accentuînd pe rolul motivației — evident, motivația superioară pozitivă — în stilul și ritmul de viață al adolescentului, autorul surprinde desăvîrșit analitic și riguros sintetic (în capitolul al patrulea) cîmpurile de manifestare ale acesteia (motivația atitudinii față de învățătură, față de muncă, opțiunea profesională etc.) ; este și faptul pentru care admitem ca partea a patra a cărții constituie o certă și binevenită sinteză a ideilor ce au călăuzit autorul în scrierea cărții.

Un aparataj bibliografic de prestigiu obligă cititorul la o reflecție în plus, iar stilul cărții — sobru și acoperit de idei — provoacă cititorului o discretă satisfacție estetică.

Prof. Alexandru DARIE

Predarea ortografiei în gimnaziu*

Titlul de mai sus anunță *implicit o metodologie*, un ansamblu de mijloace și procedee menite a facilita înțelegerea și utilizarea, scrisă și orală, a formelor limbii. Lectura textului ne oferă însă altceva, cartea recomandîndu-se în primul rînd ca o veritabilă — și izbutită — *demonstrație teoretică a unor aspecte fundamentale*, ce-i drept, de ordin practic, ale limbii române contemporane. La această constatare conduce nu numai aparatul critic, bogat și judicios folosit, ci și, mai cu seamă, competența dovedită de autori în abordarea *materialului faptic supus* investigației și analizei. Paradoxul ce-și are obîrșia, după cîte mi se pare, în anumite rigori editoriale, nu împietează, totuși, valoarea practică propriu-zisă a lucrării, care, prin caracterul său funcțional, depășește indiscutabil sfera interesului strict didactic, școlar, devenind un auxiliar și un îndreptar sigur pentru categorii largi de cititori, știut fiind că, în febra înnoirilor din viața economico-socială, vorbitorii sînt din ce în ce mai dispuși la concesii abaterilor de la normele limbii literare. Aș dori să subliniez, referitor la valoare și competență, că autorii și-au fixat, drept coordonate ale lucrării, două principii cardinale pe care reușesc să se axeze pe tot parcursul demonstrației, și să le traducă mereu în practică ; expunerea logică, rațională, dublată de participarea afectivă.

Capitolul al II-lea cuprinde o expunere clară, sistematică și accesibilă a principiilor ortografiei limbii române actuale, care sînt următoarele : *fonetic* sau fonematic (cred că autorii vor opta în cele din urmă pentru „fonematic"), silabic, etimologic, morfologic, sintactic, simbolic, silabic. De o prezentare cu totul aparte beneficiază îndeosebi cel etimologic, a cărui tratare probează o dată în plus soliditatea cunoștințelor de gramatică istorică ale celor doi autori. Explicațiile sînt limpezi și nuanțate, ferme, excluzînd orice posibilitate de dubiu sau inexactitate. Cele două aspecte, istorico-lingvistic și politic, pe care le comportă principiul, se întrepătrund, condiționîndu-se reciproc. Trimiterile la curentul latinist cu binecunos-

*Ion Dumitrescu, *Adolescenții, lumea lor spirituală și activitatea educativă*, Edit. Scrisul Românesc, Craiova, 1980.

*Melente Nica, Silvius Curteanu, *Predarea ortografiei în gimnaziu*, Editura didactică și pedagogică, 1980.

cutele-i exagerări, amintesc de replica lui Maiorescu : o cauză națională pentru care se pledează cu o limbă viciată este o cauză pierdută. Prezentarea principiului sintactic și a motivațiilor corespunzătoare este însoțită de o lungă listă de exemple constituind un dicționar sui generis de omofonie gramaticală, deosebit de util, și nu numai în activitatea didactică la clasă. Binevenită e, de asemenea, *recapitularea regulilor de ortografie*, din capitolul al III-lea, chiar dacă la un moment dat se creează impresia că autorii ar deplasa accentul pe motivațiile de ordin lexical, în dauna celor fonetice. (Vezi explicarea regulii a treia). Consecvenți cu exemplificările, de a căror necesitate par decisiv convinși, ei au elaborat și aici o listă sistematică, pe categorii morfologice, de cuvinte, în special de nume proprii, a căror despărțire în silabe la capăt de rînd poate genera, în caz de superficialitate sau neatenție, situații bizare. (De-ce-bal, Ci-pri-an, Ia-nul). Ei insistă pentru evitarea lor, în ideea păstrării unei anumite decențe de exprimare și ferirea limbii de banalul inestetic. Aceeași grijă pentru expunerea sistematică se observă și în restul capitolelor (*Motivări în ortografia părților de vorbire, Structura morfologică a cuvîntului* etc.), fenomenul omofoniei gramaticale, atît de caracteristic limbii noastre, mai ales în cazul formelor verbale și al celor adverbiale, fiind minuțios și pe larg explicat. Ultimul capitol îl constituie cele 117 *exerciții aplicative*, cu un grad de complexitate corespunzător, în linii mari, cerințelor didactice ale programei în vigoare. Există o dozare proporțională a textelor, alese din autori clasici și actuali, spre a ilustra că limba e un fenomen în continuă evoluție. Unele exerciții oferă însă prea multe repere pentru rezolvitori, fiind, din acest motiv, prea accesibile, altele nu fac apel la gîndire, întrucît nu conțin nici un element de dificultate, cerînd doar o reluare ad litteram a formulărilor și motivațiilor din carte, aparținînd autorilor. Revenind la aceasta, îmi îngădui, în finalul acestor rînduri, cîteva observații și recomandări pentru ei. Explicarea unor termeni noi ori presupuși ca atare și deci neînțeleși cel puțin pentru o parte din cititori (protetic, moțional, omofon etc.) trebuia făcută în prealabil înainte de a se fi operat cu ei. E bine să acordăm o prioritate evasitotală exemplelor în context, care sînt mai convingătoare și totodată ilustrează mai pregnant caracterul dinamic al limbii. Astfel, pentru motivarea scrierii cu doi i a cuvintelor de tipul sobru, codru, lotru, la plural, era mai nimerită o propoziție, în locul unor sintagme ca „sobrii oameni". Mi se pare, de altfel, că undeva autorii au folosit exemplul : „Erau de față sobrii cercetători din colectivul lui Ionescu". În acest caz, un determinant pentru substantivele în cauză poate ajuta la sublinierea regulii : membrii cenaclului, Codrii Cosminului etc. Se putea renunța, cred, la unele exemple de cuvinte ieșite din uz (comis-voiajor, belle-arte) sau forma gramaticale perimate (cestălalt), tot mai rar întrebuințate chiar și în vorbirea populară. În sfîrșit, unele exemple, cu totul izolate, apelează la forme neliterare; *albului urs* nu merge, antepunerea determinantului e incorectă, deoarece *urs alb* e o sintagmă cu topică fixă, pentru a marca opoziția cu *urs cenușiu* (sau urs brun). În pofida acestor scăpări, cartea lui M. Nica și S. Cureteanu constituie o contribuție certă la îmbogățirea literaturii didactico-științifice, ea materializează rezultatele cercetării și ale unei experiențe didactice de decenii, putînd oferi, la rîndul său, sugestii pentru noi teme de cercetare.

Prof. Petru M. ARDELEAN
Liceul ind. nr. 7, Arad

Probleme de gramatică*

Cartea de față — realizîndu-și obiectivul propus — vine în sprijinul atît al vorbitorilor de limbă română care vor să-și aprofundeze cunoștințele de gramatică, cît și al cadrelor didactice care predau limba română în gimnaziu.

Autorul divizează materialul în trei părți : exerciții de morfologie și sintaxă, rezolvările acestor exerciții și întrebări (fără răspunsuri) referitoare la unele probleme ale morfologiei și sintaxei. Apreciem intenția autorului de a da și răspunsurile corecte întrebărilor propuse spre rezolvare, avînd în vedere utilitatea acestora în cazul folosirii cărții de către elevii din gimnazii sau licee. Exercițiile se încadrează în modelul tradițional (recunoașterea diverselor părți de vorbire sau de propoziții și a rolului lor în sintaxa frazei, a propoziției) de tipul : „Subliniați numeralele..." sau „Subliniați cu o linie pronumele și cu două adjectivele pronominale. Arătați felul, funcția în propoziție" și altele. Formulări de acest tip se găsesc și în manualele școlare pentru gimnaziu, astfel încît ne-am fi așteptat la o serie de exerciții noi care să incite curiozitatea elevilor și să le solicite mai mult atenția. Desigur însă nu toate întrebările se prezintă sub acest aspect, ci doar o parte dintre ele cuprinse — majoritatea — în capitolul de morfologie. **Subliniem,** de asemenea, importanța pe care o au exercițiile de compoziție ce pun accentul pe posibilitățile de creație ale elevilor. Iată cîteva exemple care pot ilustra acest lucru : „Alcătuiți fraze cu următoarele expresii verbale impersonale..." „Alcătuiți 5 fraze în care să apară adverbele relative : unde, cînd, cum, încotro, cît, cu valoare de conjuncții subordonatoare" și altele de același fel care favorizează acumularea unui vocabular activ cît mai bogat, specific fiecărei etape de învățare

Interesante — deși nu noi — sînt și întrebările prin care se cere descoperirea greșelilor, astfel încît eventualele incorectitudini structurale între cunoștințele elevilor despre o problemă sau alta se pot îndrepta corectînd erorile intenționate din unele exerciții : Unde e greșeala ? Îndreptați-o !" sau „Unde este greșeala" ? Subliniați cuvîntul scris corect : sufăr-sufer, acopăr-acoper...".

Considerăm că bibliografia aflată la începutul cărții este foarte bogată, cuprinzînd studii de lingvistică și o serie de volume de literatură din care au fost selectate atent textele pentru exercițiile propuse spre analiză. Prin problemele pe care și le propune, prin modul în care a fost selectat materialul întrebărilor și exercițiilor, cartea este utilă nu numai elevilor (cărora le-o recomandăm în mod special), dar și acelora care vor să-și consolideze cunoștințele de limbă.

Prof. Elvira MEDAR IONESCU
Școala generală nr. 110,
București

* Iancu Coleașă, *Probleme de gramatică română* (Întrebări și răspunsuri), Editura didactică și pedagogică, București, 1981.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

EDITORIAL

Thoughts to a time of lofty anniversary (pg. 1)

(Abstract)

The article focuses on three ideas : a) The Romanian Communist Party, whose 60th aniversary we are celebrating, was the only political party in Romania who fought for social and national liberation ; b) Under the leadership of this party the socialist Romania has scored remarkable results in all the fields of activity ; c) The Romania Communist Party enjoys not only the esteem and praise of its members, but also of the 23 million citizens of the country.

LĂCRĂMIOARA CIUNTU, OCTAVIAN IONESCU

Le P.C.R. dirigeant de la jeunesse dans la lutte contre le fascisme (pg. 3)

Les auteurs exposent les diverses méthodes et formes par lesquelles le P.C.R. — et sous sa conduite les I.C. — ont déployé un intense processus éducatif, en adaptant à cet objectif le contenu et les moyens determinés par les conditions socio-historiques, afin de former la jeunesse dans l'esprit de la lutte contre le fascisme, contre la guerre, dans l'esprit de la paix et des convictions démocratiques. Comme suite, l'histoire a retenu les actes d'héroisme de la jeunesse dans les grandes luttes de classe, dans la dénonciation et la liquidation du fascisme dans notre pays, dans la lutte pour la libération et l'indépendence.

O. ŞAFRAN

The system feature of further education (pg. 11)

(Abstract)

Stressing, at first, the idea that all the further education activities, in which the same teaching staff is trained, should form a system — as a fundamental conditions of their efficiency — the author describes a model of fulfilling it. Mainly the further education activities at school level are correlated with those at university level.

VASILE POPEANGĂ

Control of school activity by feedback (pg. 17)

(Abstract)

The author approaches the idea of a thorough knowledge of the training effects by the school principal in order him to find the best ways of evaluating the pupils' intellectual results. To this aim, he emphasizes some of these methods, on the basis of which some objective decisions can be taken to assure a full function of the school.

ВАЛДЕМАР ПОПА (pag. 22)

Междисциплинные размеры и благодетели в акте преподавания-обучения философии

После того, как затрагивает функциональный концепт междисциплинности, статья подчеркивает, гто этот принцип открывает пути модернизации преподавания-обучения, которые считают как в формулировании об'ективов и содержания программ, так и в междисциплинных благодетелях методов, форм организации, способов обучения и способов оценки результатов.

Sommaire|Contents|Содержание nr. 5/1981

The 60-th aniversary of the Romanian Comunist Partiy • **Lăcrămioara Ciuntu, Octavian Ionescu** : P.C.R. — the youth leader against the country fascist domination • **Ion Dumitru** : The Romanian school class and its values in the pupils' communist education • **O. Şafran** : The system feature of further education • **Constantin Popescu** : Special inspection — a way of teachers' further training • **Vasile Popeangă** : Control of school activity by feedback • **Dinca Soare** : School leadership — a complex and high competency act • **Valdemar Popa** : Interdisciplinary dimensions and virtues in the act of teaching — learning phylosophy • **C. Costin, V. Atanasiu, S. Fătu** : Ways of achieving interdisciplinary correlations • **Emilia Boşcaiu, Ion Bocaciu, Nicolae Pop** : The aquisition of expressive reading • **Maria Tătaru** : Stimulating the ability of technical — scientific creation • **Rodica Florescu** : Types and varieties of technology classes • **Pavel Delian** : The acquisition of the musical language • **Avram Martin** : Teaching the concept of noun in the 3rd form • **Nicolae Trandafoiu, Liviu Zapirţan** : The revolutionary humanism in a conception and practice of our party • **Teodor Gal** : The right to education • **Vasile V. Popescu** : Convergences and divergences • **Ioan Nicola** : Improving the curriculum of pedagogy •**Teodor Drăgoi, Valeria Drăgoi** : The present ABC-book • **Andrei Novak** : Education and development • **Medeea Bunescu** : Active methods in teaching — learning • **Eugenia Popescu** : Skills of self — leadership in the system of adults' training • **Anton Vasilescu** : Pupils' initiation in the technique of intellectual work : **Mihai Dumitru** : Homage to August Treboniu Laurian

Lăcrămioara Ciuntu, Octavian Ionescu : Le P.C.R. dirigeant de la jeunesse dans la lutte contre le fascisme • **Ion Dumitru** : La leçon de langue roumaine et ses valences dans l'éducation communiste des élèves • **O. Şafran** : Le caractère systémique du perfectionnement • **Constantin Popescu** : L'inspection speciale, forme de perfectionnement du personnel enseignant • **Vasile Popeangă** : La réglaje de l'activité scolaire par des réactions envers les effects • **Dinca Soare** : La direction de l'école — acte complexe d'une haute competence • **Valdemar Popa** : Dimensions et vertus interdisciplinaires dans l'acte d'enseignement — apprentissage de la philosophie • **C. Costin, V. Atanasiu, S. Fătu** : Modalités d'assurer la corrélation interdisciplinaire • **Emilia Boşcaiu, Ion Bocociu, Nicolae Pop** : L'appropriation de la lecture expressive • **Maria Tătaru** : Types et variantes de leçons à la technologie • **Pavel Delian** : L'acquisition du langage musical • **Avram Martin** : La transmission de la notion de substantif en IIIe primaire • **Nicolae Trandafoiu, Liviu Zapirţan** : • L'humanisme révolutionnaire dans la conception et la practique de notre parti • **Teodor Gal** : Le droit à l'éducation • **Vasile V. Popescu** : Convergences et divergences • **Ioan Nicola** : Le perfectionnement du programme du cours de pédagogie • **Teodor Drăgo,i Valeria Drăgoi** : L'abécédaire actuel • **Andrei Novak** : Education et développement • **Medeea Bunescu** : Méthodes actives d'enseignement apprentissage • **Eugenia Popescu** : Habitudes d'autoconduite dans le système d'instruction des adultes • **Anton Vasilescu** : L'initiation des élèves dans la technique du travail intellectuel • **Mihai Dumitru** : Hommage à Auguste Treboniu Laurian.

* * * 60 лет от создания РКП • **Л. ЧУНТУ, О. ИОНЕСКУ, РКП** – руководитель молодежи в борьбе против фашизации страны • **ИОН ДУМИТРУ**, Урок румынского языка и его валентности в коммунистическом воспитании молодежи • **О. ШАФРАН**, Системный характер усовершенствования • **К. ПОПЕСКУ**, Специальная инспекция-форма усовершенствования дидактического персонала • **ВАСИЛЕ ПОПЯНГЭ**, Урегулирование школьной деятельности способом реагирования к эффектам • **ДИНКА СОАРЕ**, Школьное руководство-комплексный и высшей компетенции акт • **В. ПОПА**, Междисциплинные размеры и благодетели в акте преподавания-обучения философии • **К. КОСТИН, В. АТАНАСИУ, С. ФЭТУ**, Способы обеспечения междисциплинной корреяции • **Е. БОШКАЮ, И. БОКОЧУ, Н. ПОП**, Усвоение выразительного чтения • **М. ТЭТАРУ**, Стимуляция способности технико-научного творчества • **Р. ФЛОРЕСКУ**, Типы и варианты уроков по технологии • **П. ДЕЛИАН**, Усвоение музыкальной речи • **А. МАРТИН**, Преподавание понятия существительного в III-ем классе • **Н. ТРАНДАФИРОЮ, Л. ЗАПЫРЦАН**, Революционный гуманизм в концепции и практике нашей партии • **Т. ГАЛ**, Право на воспитание • **В. ПОПЕСКУ**, Согласия и разногласия • **И. НИКОЛА**, Усовершенствование программы курса педагогики • **И. КОМЭНЕСКУ**, Современная работа • **Т. и В. ДРЭГОЙ**, Актуальная азбука

I 4145
ASTRA

REVISTA DE PEDAGOGIE

„CONGRESUL AL XII-LEA A PUS CA O SARCINĂ FUNDAMENTALĂ REALIZAREA UNEI NOI CALITĂȚI A MUNCII ȘI VIEȚII, ÎN TOATE DOMENIILE DE ACTIVITATE. ACEASTA PRESUPUNE SĂ SE ACȚIONEZE CU TOATĂ HOTĂRÎREA PENTRU INTRODUCEREA NEABĂTUTĂ ȘI CÎT MAI RAPIDĂ, ÎN TOATE SECTOARELE, A CUCERIRILOR ȘTIINȚEI ȘI TEHNICII ÎNAINTATE. SE IMPUNE DECI SĂ ACORDĂM O ATENȚIE MAI MARE ÎMBUNĂTĂȚIRII ACTIVITĂȚII DE CERCETARE ȘTIINȚIFICĂ ȘI TEHNOLOGICĂ, DE INTRODUCERE RAPIDĂ ÎN PRODUCȚIE A NOILOR REZULTATE ALE ȘTIINȚEI ȘI TEHNICII, DE PERFECȚIONARE A TEHNOLOGIILOR, DE SCURTARE A PERIOADEI CERCETARE-PRODUCȚIE, DE ASIMILARE MULT MAI RAPIDĂ A NOILOR PRODUSE ȘI A NOILOR TEHNOLOGII".

Nicolae Ceaușescu

6

ANUL XXX, iunie, 1981

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

1990

97

- IUL. 2005 1 1. IUL. 2014

REVISTA DE PEDAGOGIE

Str. Sf. Apostoli 14
București — sect. 5
Cod 70634
Telefon : 15.85.74

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI REVISTEI DE PEDAGOGIE SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI OFICIILOR POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 60. PREȚUL UNUI EXEMPLAR ESTE DE 5 LEI.

Redactor șef :
Prof. dr. ANTON VASILESCU

Secretar responsabil de redacție:
GEORGE CIUDAN

Colectivul de redacție :
prof. **Medeea Bunescu**
prof. **Silvia Dima**
prof. **Florica Popescu**
prof. **Dinca Soare**
prof. **Constanța Sorik**
prof. **Magdalena Vasilescu**

SUMAR nr. 6/1981

N. N. CONSTANTINESCU — Școala și formarea elevilor în spiritul noului mecanism economic . 1
CONSTANTIN RĂDUCU, ELENA IRIMIE — Cultivarea patriotismului socialist — imperativ major al activității educaționale 5
IOAN JINGA — Pregătirea forței de muncă în Municipiul București 9

CONDUCEREA ȘTIINȚIFICĂ A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

ION STRĂCHINARU — Creativitate și invenție la copil 12
GHEORGHE CĂLUGĂRIȚA — Introducerea noțiunii de loc geometric în gimnaziu 15
TOMA MAREȘ — Forme eficiente ale propagandei ateist-științifice în rîndul pionierilor 20
MARIA ITU, RODICA SEGAL — Educația nutrițională 23
GHEORGHE MIHAI, VALERICA DONEA — Resocializarea elevilor cu tulburări comportamentale 26

TEHNOLOGII MODERNE DE ÎNVĂȚARE A LIMBILOR STRĂINE

MIRCEA GRIGOROVIȚĂ — Implicații psihopedagogice ale relației gîndire — limbă maternă, limbă străină 30
LIGIA IULIANA PANĂ — O metodă de evaluare 33
FELICIA DINU-MĂRUȘTERU — Exprimarea orală 36

MODERNIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI PREȘCOLAR și PRIMAR

GHEORGHE MOLDOVAN, LIVIA BOCOCI, HORTENSIA ANDREI — Corelarea cunoștințelor matematice de la grădiniță cu clasa I . . . 41
ADRIAN BUTOI — Autografe pe adresa clasei, de la scriitorii patriei 44

PUNCTE DE VEDERE

ANDREI DANCSULY, MIRON IONESCU — Inovație și tradiție 46
ALEXANDRU GĂVENEA — Încercare îndrăzneață 47
MARIN CĂLIN — O programă realistă 48

CONSULTAȚII

OLIVIA CLĂTICI, EMIL BĂLDESCU — Stimularea spiritului critic și a activității ideologice la elevi și studenți 49

MANUALUL ȘCOLAR ȘI EXIGENȚELE CALITĂȚII

ȘTEFAN FĂTULESCU — Erori și efectele lor . . . 53

PROFILE

FLORICA POPESCU — Permanent la porțile noului 55

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

ȘTEFAN BÂRSĂNESCU — Începuturi de învățămînt superior în țările române (sec. XVI) 59
MARIA MIHĂILESCU, FLORICA BĂLAȘA — Un secol de la înființarea primei grădinițe . . . 60

ȘCOALA ȘI PEDAGOGIA ÎN ALTE ȚĂRI

GEORGE VĂIDEANU, CONSTANTIN COMOROVSCHI — Organizație activă în domeniul educației pentru pace 62
ROGER HOMAN — A învăța să muncești : probleme și perspective ale școlilor din România și Marea Britanie 63

CĂRȚI — IDEI

CORNELIU VASILE : Educarea moral cetățenească a pionierilor și școlarilor (p. 4) ANA MARIA ICHIM : O amplă lucrare asupra motivației (p. 11) ANA NEGULESCU : Teorie și practică în evaluarea eficienței învățămîntului (p. 29) NICOLAE SĂCĂLIȘ : Puncte de vedere în predare și învățare (p. 45) PETRE BÂRBULESCU : Modernizarea învățămîntului agricol (p. 40) . . . . . .

I 4145

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

ȘCOALA ȘI FORMAREA ELEVILOR ÎN SPIRITUL NOULUI MECANISM ECONOMIC

Prof. dr. doc. N. N. CONSTANTINESCU

Mecanismul economic reprezintă un sistem de structuri și forme de funcționare, principii, metode și pîrghii de mișcare și conducere a ansamblului economiei naționale, a verigilor și celulelor ei interdependente, plus modalitățile de măsurare și urmărire a eforturilor cerute de activitatea economică, de comensurare și stimulare a efectelor utile, direcționînd eficiența în sensul funcției-obiectiv a economiei socialiste, funcție ce derivă, la rîndul ei, din legea economică fundamentală a socialismului.

Mecanismul de funcționare a economiei nu este ceva dat odată pentru totdeauna, ci, prin însăși natura sa, constituie o categorie dinamică ce trebuie să se adapteze permanent exigențelor crescînde ale forțelor de producție umane și materiale în continuă mișcare. Drept urmare, el presupune mobilizarea întregii atenții a unei națiuni, a factorilor de conducere la toate nivelurile, pentru ținerea lui sistematică în concordanță cu nevoile de progres ale societății. Școala, ca cel mai important factor educativ, de pregătirea noilor generații de oameni ai muncii, nu poate fi străină de tot acest proces și, practic, trebuie să se considere implicată în el prin toți porii ei.

1. Măsurile adoptate în România socialistă cu privire la noul mecanism economic exprimă modul creator în care Partidul Comunist Român, în frunte cu secretarul său general, se străduiește să răspundă problemelor care ne stau în față în actuala etapă pe plan economico-social, să soluționeze contradicțiile apărute între baza tehnico-materială modernă creată și eficiența economică încă nesatisfăcătoare, între dezvoltarea forțelor de producție umane și materiale, pe de o parte, și diferitele laturi ale relațiilor de producție, pe de altă parte, între sistemul de interese și cel de stimulente, între necesitatea obiectivă a cunoașterii temeinice și respectării cererii presupusă de existența pieței interne și externe și caracterul devenit greoi, însoțit de formalism și birocratism al vechiului mecanism economico-financiar, între necesitățile de desfășurare tot mai largă și eficientă a democratismului economic socialist și limitele pe care le punea mecanismul economico-financiar învechit etc.

Chiar și numai această simplă enumerare arată că problemele cărora partidul nostru se străduie să le facă față sînt privite nu izolat unele de altele, ci în conexiune și interdependență, sistemic, contradicțiile înseși avînd în viața economico-socială un caracter de sistem. Dacă utilizăm termenii consacrați, problema constă, în fond, în necesitatea utilizării mai bune, potrivit condițiilor actuale, a mecanismului general obiectiv de acțiune a legilor economice, mecanism care cuprinde în calitate de componente fundamentale: sistemul nevoilor de consum (productiv și neproductiv), sistemul de interese economice (generale, de grup și personale), sistemul de stimulente economice (și ele generale, de grup și personale) și sistemul de forme și metode de conducere văzute din latura obiectivă a modului în care primele trei sisteme își croiesc drum în viața economică, vie, completă.

De aceea, măsurile adoptate pentru înnoirea mecanismului economic trebuie privite ca un tot, în care componentele sînt interdependente. În acest sens, principalele elemente care caracterizează perfecționarea mecanismului economico-financiar sînt:

a) afirmarea și perfecționarea autoconducerii muncitorești, ca principiu de bază al conducerii economice, alături de acela al conducerii unitar-democratice a ansamblului economiei naționale;

b) trecerea, în aceste condiții, la aplicarea autogestiunii economico-financiare a unităților, bazată pe autofinanțare, sporind competențele și răspunderile unităților;

c) perfecționarea sistemului de stimulente economice în vederea unei mai bune puneri în serviciul planului — a celui de interese, prin introducerea participării la beneficii etc.;

d) perfecționarea sistemului de planificare prin elaborarea în avans a planului de cercetare științifică, dezvoltare tehnologică și introducere a progresului tehnic, prin obligativitatea ca unitățile economice să asigure studierea temeinică a pieței interne și externe și să o ia

32173.

2022

corect în considerare, ca și prin elaborarea planului în următoarele trepte organizatorice : întreprindere, centrală, minister, județ (plan teritorial), plan național ;

e) perfecționarea sistemului de indicatori economici.

2 Esența noului mecanism economic promovat de partid o constituie efortul pentru rezolvarea problemei centrale a economiei noastre : necesitatea creșterii puternice a eficienței economice spre a ridica sistematic nivelul de trai material și spiritual al întregii populații. De aceea, **autoconducerea muncitorească și autogestiunea economică a unităților presupun o adîncă revoluționare a modului de a gîndi și rezolva problemele de către toți participanții la procesul economic.**

Pentru a participa eficace **la gospodărirea resurselor nu sînt suficiente doar dorința și entuziasmul, ci sînt necesare și solide cunoștințe pentru a sesiza și înțelege problemele economice cu repeziciunea și profunzimea cuvenite,** spre a găsi soluții realiste și optime și a acționa cu eficacitatea corespunzătoare. Desigur, aceasta presupune, înainte de toate, o **ridicare substanțială a gradului de pregătire a tuturor membrilor societății, începînd fără îndoială cu ridicarea nivelului de pregătire a tineretului în școală.** Spre a scoate din baza tehnică materială de care dispunem tot ce poate da ea pentru creșterea economică a țării și ridicarea nivelului de trai, pentru a introduce progresul tehnico-științific rapid în producție, pentru a adapta producția nevoilor pieței interne și externe în rapidă modificare este nevoie de cadre cu o înaltă pregătire. Aceasta presupune, înainte de toate, ca **școala de toate gradele să ridice în mod real și rapid gradul de pregătire al tuturor copiilor și tinerilor. Evaluarea corectă a nivelului de pregătire, definirea și stabilirea din timp a aptitudinilor profesionale ale fiecărui tînăr constituie,** de aceea, **o primă și urgentă îndatorire a școlii noastre,** în lumina sarcinilor care decurg din noul mecanism economic. Totodată, noul mecanism economic presupune ca, pe lîngă **stăpînirea perfectă și lărgirea orizontului profesiunii proprii, omul muncitor să dețină un minimum satisfăcător de cunoștințe economice fără de care el riscă să rămînă la suprafața lucrurilor, să nu poată desfășura o gîndire economică activă, o inițiativă lucidă și promptă ce valorifică simțul responsabilității integrale.** În legătură cu aceasta, se pune întrebarea : Face oare destul învățămîntul nostru pentru pregătirea tineretului în spiritul de gospodar socialist modern, cerut de noul mecanism economic ?

Obiectiv, trebuie să recunoaștem că, deși există numeroase realizări, totuși, rămîne încă destul de făcut pentru formarea la elevi — ca, dealtfel, și la studenți — viitori participanți la opera de autoconducere muncitorească și autogestiune bazată pe eficiență, a unui **mod de gîndire economic activ, modern, bazat pe competență, pe cunoașterea corectă a realităților și a mecanismului economic viu, pe inițiativă și curaj în cercetarea problemelor și căutarea soluțiilor eficiente, pe spiritul combativ deschis contra incompetenței, anchilozei birocratice și fugii de răspundere, a risipei de resurse și a muncii de mîntuială, a producției necorespunzătoare nevoii sociale, a contradicției dintre vorbă și faptă.** Pe acest fundal general se impune o **îmbunătățire substanțială a predării în școli a disciplinelor economice** — cunoștințe economice, economie politică, planificare, statistică, contabilitate etc. — și a dreptului, ca și legarea lor mai temeinică de problematica și realitățile unităților economice. În acest sens, apare ca o exigență de prim ordin **gruparea tuturor cadrelor care predau cunoștințe economice, economie politică, planificare, statistică, economia unităților etc. în cadrul unui colectiv economic comun pe școală,** capabil să asigure conlucrarea, coordonarea efectivă și la obiect a tuturor profesorilor respectivi în acțiunea de sporire a eficienței, de pregătire teoretică și practică a elevilor, potrivit cerințelor noului mecanism economic. Or, aceasta presupune nu numai ca **predarea-învățarea să fie însoțită de ilustrări practice,** dar **să aibă și optica necesară și ancorarea efectivă în practică.** În plus, însăși practica productivă nu ar trebui limitată doar la partea ei tehnică, ci profesorul de cunoștințe economice, de economie politică și ceilalți profesori de discipline economice să conducă și să îndrume obligatoriu elevii pe latura economică a acestei practici, în sensul de a realiza analiza productivității muncii, a costurilor, a rentabilității etc. Din păcate, tocmai această latură a practicii lipsește, acum, aproape peste tot și, nu o dată, lipsa este remarcată chiar de către elevi. În acest context, este de reținut că **atelierul școală** sau **ferma școală,** ca și bazele de practică **reprezintă, prin excelență, un teren favorabil pentru formarea la elevi a unui spirit de acțiune întreprinzător, cu o gîndire economică activă, bazată pe răspundere și urmărire a eficienței.** O insuficientă legare a cunoștințelor economice și a noțiunilor de economie politică, de planificarea întreprinderilor, de statistică, contabilitate, de viața economică reală de pe teren și neînvățarea elevului cum să utilizeze în practică respectivele cunoștințe, noțiuni și procedee, nu poate însemna decît punerea accentului pe memorie și formalism, iar nu pe dezvoltarea gîndirii, pe convingere și acțiune, ceea ce conduce la lipsirea de eficiență a actului de predare-învățare. De aceea, această activitate necesită un progres cu totul substanțial. Credem că și organele de partid locale au un cuvînt de spus în

această privință. Dar toate acestea constituie numai un aspect al problemei.

Un altul ar fi **învățarea elevului, de pe pozițiile practicii eficiente, în ce constă concret autoconducerea muncitorească a unităților în contextul conducerii unitar-democratice a ansamblului economic național,** care sînt instrumentele minime pentru analizarea realistă a problemelor la a căror dezbatere și soluționare participă oamenii muncii dintr-o unitate și cum se poate folosi de ele ; cum se elaborează practic planul unei unități, care sînt elementele și obiectivele sale și cum trebuie să te pregătești pentru discutarea în adunarea generală a oamenilor muncii a unui proiect de plan sau pentru analiza unei dări de seamă asupra îndeplinirii planului ; care sînt principiile de bază ale organizării științifice a producției și muncii și cum se poate extinde și îmbunătăți aplicarea lor pe exemplul unor întreprinderi sau locuri de muncă reale, care sînt modalitățile de a stabili eficiența reală a introducerii tehnicii noi și importanța ei economică ; care sînt implicațiile negative ale pseudorentabilității sau ale calității necorespunzătoare a produselor asupra economiei naționale și, în ultimă instanță, asupra nivelului de trai ; în ce constă și cum se exercită practic controlul muncitoresc ș.a.m.d.

Toate acestea arată că este nevoie de o **regîndire a predării disciplinelor economice, dar și a dreptului în școală, atît sub aspectul problematicii tratate, cît și, aș spune chiar mai ales, sub aspectul modului de a concepe actul de predare-învățare a disciplinelor respective și a practicii în producție, spre a răspunde mai bine sarcinilor pe care, inevitabil, noul mecanism economic le pune în fața școlii.**

3. Trăim într-o epocă în care problema utilizării economicoase și eficiente a resurselor umane, materiale și financiare, a căpătat o acuitate fără precedent. Să nu uităm că nevoile de consum productiv și neproductiv cresc necontenit, că satisfacerea unor nevoi generează altele și că, în fiecare perioadă, resursele avînd dimensiuni obiectiv determinate, posibilitățile de a satisface nevoile în creștere depind de eficacitatea cu care se cheltuiesc resursele. Problema este cu atît mai importantă pentru noi cu cît, odată cu industrializarea, România a devenit o țară importatoare de materii prime și energie. **Gestionarea corectă a resurselor constituie un principiu fundamental al progresului economic, iar importanța lui sporește pe zi ce trece. De aceea, implantarea acestui principiu în modul de a gîndi al omului modern, încă de cînd este copil, constituie o îndatorire a școlii.**

Societatea socialistă pune resursele și dezvoltarea economică în serviciul tuturor membrilor ei, iar prin autoconducerea muncitorească, bazată pe autogestiune economică, face pe fiecare părtaș — pe fundalul conducerii unitar-democratice a ansamblului economiei naționale — la marea operă de gospodărire responsabilă a resurselor, de conducere eficace a vieții economico-sociale. Prin aceasta, democratismul socialist deschide orizonturi noi de dezvoltare a personalității creatoare a tuturor celor ce muncesc. Iar școala trebuie să-și aducă întreaga ei contribuție la această operă.

4. Dar nu numai învățămîntului general și liceal îi revin sarcini sporite pe linia pregătirii noilor cadre în lumina noului mecanism economic, ci și învățămîntului superior Economia sau risipa de resurse — că să dăm un exemplu — sînt, după cum se știe, în mare măsură determinate încă de proiectare. O mașină sau o instalație proiectată ineficient din punct de vedere economic nu reprezintă doar o nereușită pentru producător, ci și, prin consumurile ei exagerate de materii prime, energie, combustibil, sau prin proasta calitate a produselor, ori prin rebuturile tehnologice numeroase, o sursă de pierderi apreciabile, pe toată durata funcționării, pentru întreaga economie națională. De ce atunci să nu acordăm mai multă atenție pregătirii economice a studenților din facultățile noastre tehnice ? Și nu numai pregătirea economică teoretică, ci și cea practică a studenților-ingineri ar merita îmbunătățiri. **Ar fi,** de pildă, **de mare folos dacă practica lor tehnică în producție ar cuprinde, în paralel, și o serie de aspecte economice esențiale — organizarea producției și a muncii, productivitatea muncii, analiza costurilor de producție, eficiența tehnicii noi introduse** ș.a.m.d. Este știut, de pildă, că multe din rezultatele economice superioare obținute de o serie de uzine americane, comparativ cu cele vest-europene, se bazează nu atît pe o tehnică mai înaltă modernă, cît pe o mai bună și mai economicoasă organizare a procesului de producție și a muncii.

Fără îndoială că noul mecanism economico-financiar pune sarcini sporite și în fața pregătirii noilor cadre de economiști. Aceasta cu atît mai mult cu cît noul mecanism economic bazat pe eficiență conduce obiectiv la o sporire însemnată a rolului pe care trebuie să-l joace economistul în unitățile economice și, în general, în economia națională. Drept urmare, **facultăților economice le revine îndatorirea de a pune planurile de învățămînt, cursurile, laboratoarele și seminariile în concordanță cu logica și exigența noului mecanism economic, de a ridica și mai mult nivelul de pregătire al tinerelor cadre, de a le înzestra cu o pregătire teoretică și practică mai exigentă, cu un instrumentar modern și diversificat de analiză economică, cu o capacitate științifică de a desprinde mai rapid sensul proceselor și fenomenelor**

economice, cu mai multă imaginație și curaj în analiza problemelor, în dezbaterea și soluționarea lor la timp, cu o mai mare forță de convingere și mobilizare a colectivităților în care vor lucra pentru reducerea costurilor, ridicarea calității produselor, ritmicitatea producției și mai buna ancorare a ei în cerințele pieței efective interne și externe, prevenirea cheltuielilor inutile și a risipei, sporirea rentabilității reale ș.a.m.d. Aceasta înseamnă că **studentului trebuie să i se explice unitatea economică nu doar pe aspecte și felii, ci ca un organism economic viu cu interdependențele sale interne și externe, care trebuie să reacționeze prompt și eficace la cererile economiei naționale și ale pieței internaționale. În acest sens legarea învățămîntului cu viața practică trebuie îmbunătățită esențial.** Nu-i de ajuns ca studenții să meargă în practică, ea trebuie desfășurată eficient; în plus, **practica înaintată trebuie introdusă în cursuri, seminarii și laboratoare.** Iar aceasta nu sub forma unui practicism îngust și fără orizont, ci a unei examinări lucide din punct de vedere științific a practicii, promovînd noul progresist și eficient din ea și combătînd rutina și anchilozarea atunci cînd acestea există. Cu acest prilej, **nu trebuie uitat și faptul că o teorie bună, legată de viață, este cel mai practic lucru.**

5. Abordînd problema resurselor, fără îndoială că nu se poate omite faptul că, în ultimă instanță, **cea mai prețioasă resursă a omului și a societății umane este timpul,** că **economia de timp constituie însăși substanța și măsura eficienței economice.** Dealtfel, încă Marx spunea că **economisirea planificată a timpului trebuie să constituie prima lege economică a socialismului.** Problema este mult prea importantă pentru a nu ne întreba de ce școala noastră nu învață încă sistematic pe copii, pe tineri cum să utilizeze și să economisească cu folos timpul și să nu-l risipească. În fond, **școlii îi revine marea misiune de a învăța pe toți că nivelul de dezvoltare a unei societăți, ca și nivelul individului, se reflectă cel mai bine în atitudinea față de timp.**

Educarea moral-cetățenească a pionierilor și școlarilor*

Ca primă școală de educație politică și moral-cetățenească a copiilor, Organizația Pionierilor are ca obiective esențiale: promovarea cultului muncii, a disciplinei, responsabilității și atitudinii înaintate față de muncă și învățătură; relevarea dimensiunilor etice ale politicii partidului, a umanismului său revoluționar; modelarea unor oameni competenți, multilateral pregătiți; cunoașterea legilor, în vederea integrării sociale active și conștiente, cultivarea responsabilității civice și a vigilenței revoluționare a viitorilor uteciști și comuniști.

Între modalitățile specifice de acțiune în formarea profilului moral-politic al copiilor, în făurirea idealului de viață este necesară prezentarea modelelor de personalitate, a modului de comportare în viață, la locul de muncă, al acestora. În acest context, se analizează trăsăturile definitorii ale omului nou, așa cum reies dintr-un concurs de creații literare pionierești. Altă cale de acțiune este extinderea modalităților de stimulare morală prin investirea unor funcții și responsabilități sociale.

Pentru formarea profilului moral-politic al tinerei generații, este important să fie cunoscute modele de eroi din istoria mișcării muncitorești, a partidului și poporului român. Se subliniază că hotărîrea pionierilor de a contribui la înflorirea patriei socialiste, combativitatea față de superficialitatea în muncă și indisciplină, militantismul, anticipația creatoare, lupta pentru autodepășire nu trebuie să constituie o adaptare de natură exterioară, ci o asimilare, bazată pe motivații puternice (o unitate perfectă între dimensiunea gnoseologică și cea afectivă și, mai ales, participativă, volitivă).

În ce privește problematica juridică, cunoașterea și respectarea legilor, a normelor de convețuire socială, înțelegerea necesității legilor au un rol important. O bună contribuție în acest scop o are dezbaterea „Codului etic al pionierului". Autorii consideră că problemele juridice nu sînt dificile și inaccesibile pentru nivelul de înțelegere al copiilor, pionierii avînd în domeniul juridic unele lacune, dar și suficiente cunoștințe, un interes deosebit. Referiri la Codul muncii, la Legea educației și învățămîntului, la Codul familiei se pot face în adunările tematice și în dezbateri.

Prin exercițiul social al copiilor în conducerea vieții de organizație se are în vedere dezvoltarea unor relații sociale bogate în colectivele de muncă. Statutul moral-politic, cetățenesc al pionierului este reflectat de Angajament și Legămînt. Considerațiile teoretice sînt însoțite de o listă bogată de teme pentru adunările pionierești. Sarcinile încredințate copiilor, se arată în continuare, trebuie, între altele, să fie înțelese în mod conștient și să aibă finalitate socială. Comandantul-instructor va acționa pentru înțelegerea democratismului vieții de organizație și îmbogățirea relațiilor interpersonale în cadrul colectivului pionieresc.

Indicații metodice privind activitățile cu caracter moral-cetățenesc din cadrul unităților și detașamentelor de pionieri se află în ultimul capitol al cărții, scris, de data aceasta, în colaborare de cei trei autori. O întîlnire cu un om de seamă al vieții politice și sociale trebuie să însemne un dialog viu, desfășurat de preferință la locul de muncă, să se bucure de o participare largă a pionierilor, să fie integrată într-un sistem, să aibă rol formativ și informativ. Convorbirea etică, concursul pe teme morale, procesul literar (ce păcat că există atît de puține texte! — ne îngăduim să adăugăm), sfatul oamenilor, clubul de dezbatere politică, studiul de caz, gazetele și panourile pionierești sînt prezentate în final, cu argumente și exemplificări interesante, acest capitol constituind o bogată sursă de informare pentru cadrele didactice care sînt comandanți-instructori.

În ansamblu, cartea reprezintă o aplicare a principiilor pedagogiei la viața de organizație pionierească, fiind interesantă și prin caracterul ei interdisciplinar.

Corneliu VASILE

*Eugenia Enăchescu, Ion Fica, Mihai Mircescu. Contribuția Organizației Pionierilor la educarea moral-cetățenească a pionierilor și școlarilor, la cunoașterea și respectarea de către aceștia a legilor țării. Editura politică, București, 1980. 118 pag.

CULTIVAREA PATRIOTISMULUI SOCIALIST — IMPERATIV MAJOR AL ACTIVITĂȚII EDUCAȚIONALE ÎN RÎNDUL TINEREI GENERAȚII

CONSTANTIN RĂDUCU, ELENA IRIMIE

Programul unitar privind educarea comunistă, revoluționară, prin muncă și pentru muncă a tinerei generații din patria noastră, participarea tot mai activă a întregului tineret la înfăptuirea obiectivelor Programului Partidului Comunist Român, adoptat de Forumul tinerei generații din mai 1980, precum și Rezoluția celei de-a IV-a Conferințe naționale a Organizației Pionierilor, subliniază faptul că educarea tuturor șoimilor patriei, pionierilor și școlarilor, a întregului tineret, în spiritul dragostei față de țară, partid și popor, al patriotismului revoluționar, socialist, constituie un obiectiv de o importanță covîrșitoare în activitatea organizațiilor de copii și tineret. El se realizează printr-o multitudine de forme de activitate și metode educative de formare a conștiinței patriotice, indisolubil legată de conduita patriotică.

O PRIMĂ DIRECȚIE DE INFLUENȚARE a procesului de făurire a conștiinței patriotice o constituie și trebuie să o constituie **cunoașterea autentică a istoriei poporului român,** a luptei de veacuri pe care acesta a dus-o pe calea progresului economic și social, a libertății și neatîrnării ca premisă a dezvoltării mîndriei patriotice, a recunoștinței față de înaintașii care cu jertfe uriașe au apărat ființa noastră națională, a hotărîrii de a duce mai departe făcliile progresului și civilizației. Acționînd în acest sens, în toate organizațiile de copii și tineret se aniversează evenimentele importante din istoria patriei și partidului, se organizează spectacole, evocări de cinstire a faptelor de muncă, de jertfă și eroism ale înaintașilor, întîlniri cu veterani ai războiului antifascist, acțiuni de îngrijire a monumentelor și locurilor istorice, expediții pe teme de istorie, excursii etc.

A devenit o tradiție ca în localitățile de rezonanță istorică — Focșani, Alba-Iulia, Mirăslău, Carei, Oarba pe Mureș, Păuliș etc. — să se organizeze ample manifestări politico-educative, cu puternice ecouri patriotice în sufletele copiilor și tinerilor.

Desfășurarea în țara noastră în anul trecut la împlinirea a 2050 de ani de la făurirea primului stat dac centralizat și independent sub Burebista, a Congresului mondial de istorie, a prilejuit inițierea și desfășurarea unor acțiuni cultural-educative sub generice ca: „Sîntem aici dintotdeauna", „Eroi au fost, eroi sînt încă", „Sîntem nepoți de daci și de romani", „Sîntem fiii acestui popor", expuneri, conferințe, mese rotunde, întîlniri cu istorici, dezbateri pe teme de istorie națională, expoziții de carte.

Aniversarea a 60 de ani de la crearea Partidului Comunist Român a determinat îmbunătățirea conținutului întregii munci politico-educative desfășurată în cadrul organizațiilor de copii și tineret. S-au desfășurat adunări, simpozioane, cu teme ca: „60 de trepte de lumină", „File din istoria partidului nostru", „O viață de luptă și muncă închinată partidului, poporului, libertății și înfloririi patriei", întîlniri cu activiști de partid și de stat, recitaluri de poezie patriotică, pelerinaje la Muzeul Doftana, vizite la Muzeul de istorie a partidului comunist, a mișcării revoluționare și democratice din România, spectacole, evocări la importante locuri istorice legate de activitatea Partidului Comunist Român (București, Scornicești, Tg. Jiu, Iași-Nicolina, Lupeni, Pitești). Prin panouri festive, montaje foto, expoziții de artă plastică, decupaje din presă, articole ș.a., sînt prezentate principalele momente din istoria Partidului Comunist Român, grija permanentă a partidului de a asigura cele mai bune condiții de viață și muncă tinerei generații.

CUNOAȘTEREA TRECUTULUI DE LUPTĂ, de muncă și jertfă al poporului român, trebuie să-i conducă pe copii și tineri la înțelegerea și însușirea unor idei fundamentale privind unitatea și continuitatea poporului nostru pe teritoriul în care ei s-au născut și dezvoltat, în ciuda vicisitudinilor istorice, contribuția țărănimii, care timp de secole a dus greul luptei împotriva asupririi străine, pentru dezvoltarea independentă a țării, ca forță socială a dezvoltării economico-sociale și factor

unitar hotărîtor în bătăliile pe care poporul a trebuit să le ducă pentru apărarea unității naționale, a integrității patriei, rolul hotărîtor al clasei noastre muncitoare la asigurarea dezvoltării libere, independente și democratice a țării în opera de construire a socialismului, a rolului României în lupta forțelor revoluționare de pretutindeni pentru libertate și progres social, în creșterea prestigiului și influenței socialismului asupra dezvoltării sociale contemporane. În strînsă legătură cu aceasta este necesar să fie demascate și combătute încercările unor istorici de peste hotare, care se străduiesc să demonstreze că pe aceste meleaguri a fost un vid, precum și activitatea unor cercuri reacționare, care pun sub semnul întrebării sau neagă capacitatea socialismului de a soluționa problemele complexe ale dezvoltării sociale.

Cunoașterea reală a trecutului de luptă și muncă al poporului nostru, al partidului, se impune și dintr-un alt punct de vedere, și anume, acela că unii tineri consideră că tot ceea ce există astăzi, există dintotdeauna, că li se cuvine totul fără muncă, fără efort, fără sacrificiu, că din moment ce s-au înregistrat rezultate remarcabile în toate domeniile vieții social-economice, nu mai este nevoie de muncă. Nu trebuie uitat nici un moment, sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu, „că tot ceea ce am realizat pînă acum a cerut eforturi, renunțări și că, totodată, mai avem încă multe de făcut pentru a realiza idealurile socialismului și comunismului. Trebuie să înțelegem că fiecare are datoria să pună umărul — ca să mă exprim în limbaj popular — să pună gîndirea și forța sa pentru a realiza obiectivele măreț stabilite de partid, minunatele idealuri ale socialismului și comunismului“ [1].

Pornind de la faptul că în zilele noastre a fi patriot adevărat înseamnă a cunoaște și participa la înfăptuirea politicii partidului de edificare a societății socialiste multilateral dezvoltate, organizațiile de copii și tineret acționează susținut în direcția diversificării și diferențierii acțiunilor menite să asigure însușirea și aprofundarea hotărîrilor Congresului al XII-lea, a cuvîntărilor tovarășului Nicolae Ceaușescu, rostite cu diferite prilejuri, a altor documente de partid, precum și a legilor statului nostru. În acest sens, se organizează informări și dezbateri politice, vizite la unități economice, la cooperativele agricole de producție, pe șantiere de construcții, întîlniri cu muncitori fruntași, cu eroi ai muncii socialiste etc., care contribuie substanțial la formarea și dezvoltarea conștiinței socialiste, a convingerilor și încrederii nestrămutate în justețea politicii partidului, a străduinței de a munci și trăi în spirit revoluționar, în chip comunist.

Studierea principalelor momente din viața și activitatea tovarășului Nicolae Ceaușescu — patriot înflăcărat, luptător neînfricat pentru cauza socialismului și comunismului — constituie pentru toți copiii și tinerii patriei un minunat prilej de educație revoluționară, de cultivare a devotamentului față de partid, față de încercatul și eminentul său conducător.

CUNOAȘTEREA OPEREI de mari proporții, de inestimabilă valoare teoretică și practică a tovarășului Nicolae Ceaușescu, reprezintă un deziderat fundamental. Această operă sintetizează o gîndire autentică, originală, experiența și contribuția adusă de Partidul Comunist Român, de ctitorul României socialiste și comuniste, tovarășul Nicolae Ceaușescu la dezvoltarea patrimoniului ideologiei revoluționare a clasei muncitoare, a partidului nostru comunist — materialismul dialectic și istoric, socialismul științific — la făurirea unei lumi în care valoarea fundamentală este „Omul“, satisfacerea cît mai deplină a necesităților lui materiale și spirituale.

Trebuie să fie clar — spunea tovarășul Nicolae Ceaușescu — că nimeni nu poate trăi în societatea noastră fără a munci într-un sector sau altul al vieții economico-sociale !... Vechea lozincă „nici muncă fără pîine, nici pîine fără muncă“ trebuie să fie permanent trează în mintea copiilor, a tineretului, a tuturor cetățenilor patriei noastre. Sub generice semnificative : „Programul partidului, programul nostru“, „Gîndim, muncim și trăim în chip comunist“, „Cincinalul calității la învățătură“, „Omul de lîngă tine“, „Sfatul fruntașilor“ etc., se desfășoară sistematic acțiuni politico-educative menite să mobilizeze tineretul și copiii în însușirea celor mai noi cuceriri ale științei și tehnicii contemporane, în ridicarea nivelului pregătirii lor școlare și profesionale. Prin toate aceste forme de activitate care cunosc o continuă diversificare și îmbogățire prin antrenarea nemijlocită a copiilor și tinerilor în muncă, se cultivă valorile și vocația muncii creatoare, colaborarea și întrajutorarea în muncă, pasiunea pentru nou, puterea de sacrificiu în realizarea obiectivelor sociale și politice ale partidului și statului nostru.

Acționînd în vederea traducerii în viață a hotărîrilor Congresului al XII-lea al Partidului Comunist Român, organizațiile de copii și tineret, pe baza angajamentelor de muncă patriotică, participă activ la colectarea ambalajelor de sticlă, a deșeurilor de hîrtie și textile, de feroase și neferoase, a fructelor de pădure și plantelor medicinale etc., la înfrumusețarea localităților patriei, la realizarea a mii și mii de hectare de împăduriri și plantări de pomi, la întreținerea spațiilor verzi, la lucrări în agricultură.

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la deschiderea Forumului tineretului*, Editura politică, București, 1980.

ÎN SCOPUL UNEI CÎT MAI STRÎNSE LEGĂTURI între învățătură și practică și a unei orientări profesionale corespunzătoare, s-au extins cercurile tehnico-aplicative, laboratoarele și atelierele în domenii cum sînt: electronica, mecanica, telecomunicații etc., organizate în școli, case ale pionierilor și șoimilor patriei, unități economice, cluburi muncitorești, case de cultură, cămine culturale și se îmbogățește permanent gama acestora cu noi profiluri ce orientează pionierii și școlarii spre domenii deficitare ale forței de muncă: construcții, metalurgie, industrie minieră, agricultură etc.

În domeniul tehnic asistăm la o mișcare de creație de amploare, pionierii și școlarii prezentîndu-se în concursul „Start spre viitor" și „Atelier 2000" cu lucrări deosebit de valoroase, unele fiind chiar brevetate ca invenții sau omologate și introduse în fabricație de serie ca material didactic, surse de montaj etc. Este îmbucurător faptul că preocupările lor se îndreaptă spre folosirea a noi surse de energie, spre valorificarea superioară a resurselor materiale locale sau îmbunătățirea condițiilor de muncă, învățătură și viață. În domeniul cultural-artistic se manifestă o atenție deosebită depistării și stimulării talentelor, promovării creațiilor originale.

La nivelul orașelor reședință de județ s-au înființat cenacluri reprezentative, s-au editat culegeri literare și s-au prezentat creațiile copiilor și tinerilor în spectacole, în presa pentru pionieri și școlari, centrală și locală, în emisiuni radio și TV, s-au organizat numeroase expoziții de artă fotografică, plastică și de artizanat, s-au editat albume etc. Toate acestea au constituit prilejuri de afirmare a unor valori artistice autentice, a unor lucrări cu un bogat conținut de idei, inspirate de umanismul socialist, de generoasele idealuri pentru care a militat poporul nostru de-a lungul timpurilor.

Patriotismul socialist se află într-o unitate inseparabilă cu solidaritatea internațională, care presupune luarea în considerare și apărarea intereselor fiecărui popor, fiecărei națiuni și, pe această bază, slujirea cauzei generale a destinderii și păcii în lume, a progresului social, a democrației și socialismului.

Organizațiile de tineret, sub conducerea și îndrumarea nemijlocită a organizațiilor de partid, desfășoară multiple activități care fac cunoscute copiilor și tineretului politica internă și externă a partidului nostru, eforturile consecvente ale României pentru stabilirea unui climat de pace, cooperare și democrație, pentru instaurarea unei noi ordini economice internaționale. În cadrul cluburilor și cercurilor de dezbateri politice, al cluburilor UNICEF, al întîlnirilor cu reprezentanți ai vieții noastre politice, economice, culturale sînt frecvent dezbătute teme privind eforturile României în cadrul ONU și în raporturile bilaterale cu diferite state, pentru sporirea preocupărilor acestora față de viața, creșterea și formarea tinerei generații, pentru înfăptuirea dezarmării, rezolvarea problemelor alimentației pe plan mondial ș.a. Copiii și tinerii români iau parte la numeroase acțiuni internaționale (expoziții de desene, fotografii și artizanat, concursuri și festivaluri, tabere, turnee artistice, competiții sportive, expediții), care contribuie la mai buna cunoaștere reciprocă, la o înțelegere mai cuprinzătoare a realităților social-politice în diferite țări.

UN ASPECT AL EDUCAȚIEI PATRIOTICE a tinerei generații, a întregului nostru popor îl reprezintă combaterea de pe poziții revoluționare, militante a concepțiilor și teoriilor burgheze cu caracter antisocialist, anticomunist, a practicilor oficinelor propagandei occidentale care denigrează marile noastre victorii pe frontul construcției socialiste și comuniste, care speculează unele neîmpliniri inerente ale socialismului. În acest proces pe prim plan să situăm explicarea detaliată, accesibilă pentru fiecare categorie socio-profesională, în ultimă instanță pentru fiecare tînăr, pentru fiecare copil, de la cea mai fragedă vîrstă, de la primele sale gînduri, că patria noastră este acolo unde ne-am născut, că datoria noastră sacră este aceea de a ne apăra și dezvolta pe trepte mereu mai înalte patria, să o înălțăm la constelația țărilor dezvoltate ale lumii. Totodată, se impune să demonstrăm falsitatea și nocivitatea acelor teorii, care susțin că societatea contemporană ar fi depășit perioada utilității patriei și că acum e necesară o internaționalizare sau o mondializare. Astfel de aserțiuni ascund vicii grave, urmăresc exploatarea, menținerea proprietății personale asupra mijloacelor de producție, a inegalității și inechității sociale. Propaganda făcută pentru dreptul de a-ți alege patria acolo unde o dorești, nu este așa cum se vehiculează de propaganda burgheză legată de teoria drepturilor omului, ci de racolarea forței de muncă.

În această confruntare avem datoria să folosim mai bine mijloacele politico-educative, mass-media în prezentarea de jure și de facto a realităților tot mai sumbre din lumea capitalului.

Așa cum recunosc înșiși reprezentanții autorizați ai lumii occidentale, criza economică prin care trece omenirea are repercusiuni extrem de nefaste asupra progresului, a dezvoltării. Prelungirile incredibile ale crizei, ale recesiunii îngreuiază extraordinar situația economică, eforturile neputincioase de relansare a dezvoltării economice. De exemplu, revista engleză „ECONOMIST" scrie că

în cele 24 de țări occidentale industrializate diagramele evoluției economice plonjează în jos. Efectele nocive ale crizei, atrăgînd țări ca Japonia, Suedia, duc la scăderea venitului național, adîncesc recrudescența șomajului, înrăutățesc în proporție cu adevărat îngrijorătoare situația țărilor sărace, a imigranților. Raportul Băncii Mondiale evidențiază faptul că dacă în 1977 raportul dintre veniturile pe locuitor între țările dezvoltate și cele sărace era de 134 : 1, în 1979 acesta a ajuns la 166 : 1, raport care riscă să devină și mai catastrofal. Dificultățile economice ale C.E.E. face să crească armata „oamenilor de prisos" care afectează 7,4% din totalul populației de muncă, ceea ce înseamnă cu 1,4% mai mult decît în 1979.

ÎN UNELE LUCRĂRI OCCIDENTALE s-au promovat și se mai promovează încă teze referitoare la „internaționalizarea drepturilor omului, la recunoașterea individului ca «subiect» de drept internațional". Dar oare individul este sinonim cu drept internațional? Poate înlocui el oare statul în raporturile cu alte state? Nu. Dar de ce se susține o astfel de aserțiune? Pentru că prin aceasta se apără interese clare de exploatare a omului de către clasele potentate, să vizeze slăbirea unității și coeziunii popoarelor.

Prin astfel de „atacuri" se neagă în fapt dreptul la protecție a individului de către fiecare stat de care aparține, se justifică posibilitatea de protecție a acestora de către organisme internaționale, precum și „dreptul" pentru persoane particulare de a se plînge acestor instanțe împotriva statelor suverane de care aparțin. Acceptarea, fie și ipotetică, a acestor concepții ar însemna volens nolens renunțarea la suveranitate și independență, la scurgerea unor energii uriașe umane din țările sărace, mai puțin dezvoltate, către statele bogate, menținerea sau chiar adîncirea decalajelor dintre acestea, agravarea raporturilor internaționale, la contrapunerea flagrantă a drepturilor omului principiilor suveranității națiunilor, ale popoarelor.

Așa cum o confirmă și reconfirmă istoria universală, consacrarea drepturilor și libertăților omului își găsește împlinirea în constituția și legile specifice fiecărui stat căruia îi aparține. Numai acestea, prin natura mecanismului general al dezvoltării, pot da garanția respectării drepturilor și libertăților omului. În afara lor nu poate fi vorba decît de lipsă de drepturi. Și aceasta pentru că numai statele în virtutea suveranității lor, asigură căile concrete de realizare a drepturilor și libertăților respective. Dealtfel, ar fi și absurd să se creadă că un stat sau altul din exterior ar putea garanta drepturile oamenilor din alte state. Orice tentativă de susținere a unei astfel de teorii nu poate însemna nimic altceva decît imixtiuni în treburile interne, decît politica forței, a războiului, decît îndemnare la haos, la anarhie, ceea ce desigur nu ar fi decît în favoarea țărilor occidentale dezvoltate, promotoare abile a unor astfel de teorii și practici.

Concepția generală despre drepturile omului este prezentată ca un „panaceu" universal capabil să rezolve conflictele tot mai virulente, imperfecțiunile, inegalitățile sociale, contradicțiile antagoniste, să fundamenteze un fals adevăr, potrivit căruia orînduirea capitalistă reprezintă unicul echilibru, armonia perfectă dintre interesele individului și colectivității, ca un model al înlăturării inechităților și asigurării bunăstării generale.

Interesul cercurilor din Occident pe care îl acordă drepturilor omului nu are la bază o concepție științifică, umanistă cu privire la aceste drepturi și libertăți. Acest interes manifestat nu numai de diverse cercuri conservatoare, ci și de oameni politici de primă mărime, se bazează pe încercarea de estompare a contradicțiilor sociale interne, pe îndreptarea luptei de clasă spre domenii marginale, pe slăbirea forțelor socialismului și păcii.

ESTE NECESAR SĂ DEMONSTRĂM copiilor și tinerilor că, prin vocația și idealurile sale, socialismul a creat pentru prima dată condițiile afirmării depline a personalității umane. Acest lucru se bazează pe un cadru nou economic, social, politic, care asigură în fapt și nu doar teoretic o egalitate reală de posibilități între oameni, dreptul de afirmare neîngrădită, în funcție de aptitudini, grad de pregătire, aspirații, idealuri, vîrstă etc. a fiecăruia, posibilitatea participării la viața social-politică a colectivității, a țării.

Acționînd pentru realizarea unei democrații reale, țara noastră a desființat contradicțiile dintre individ și societate, asigură teren fertil pentru armonizarea intereselor individuale cu cele generale, pentru cimentarea unității poporului. Așa cum arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu, „Concepția noastră despre democrație — și, în acest context, despre drepturile omului — pornește de la necesitatea asigurării deplinei egalități între oameni, a realizării unor relații economice și sociale echitabile, care să permită fiecărui cetățean să ducă o viață demnă, de la accesul liber la învățămînt, cultură, știință, de la posibilitatea participării directe a oamenilor, fără deosebire de naționalitate — și în primul rînd a maselor muncitoare — la conducerea întregii societăți. Numai o asemenea abordare practică a problemei democrației poate asigura afirmarea plenară a personalității umane, corespunde cauzei descătușării omului, care să fie cu adevărat liber, stăpîn pe destinele sale" [2].

[2] Nicolae Ceaușescu, Op. cit., loc. cit.

PREGĂTIREA FORȚEI DE MUNCĂ ÎN MUNICIPIUL BUCUREȘTI

Conf. univ. dr. IOAN JINGA

Capitala României socialiste reprezintă cel mai puternic centru economic, științific și cultural al țării. In cele 198 de întreprinderi industriale lucrau în anul 1980 peste 1.060 mii de oameni ai muncii, ceea ce reprezintă circa 15% din personalul muncitor al întregii țări. Ponderea muncitorilor este de 73,1% în totalul forței de muncă a Capitalei. Pe parcursul cincinalului actual, producția industrială a municipiului București va crește cu 39% față de anul 1980. Cu toate acestea, din analiza tendințelor demografice și din studiile de prognoză privind asigurarea forței de muncă în raport cu cerințele dezvoltării economico-sociale a Capitalei, rezultă un deficit de forță de muncă, îndeosebi pentru sectoarele calde ale industriei, pentru construcții, materiale de construcții și agricultură, ceea ce implică o utilizare mai rațională a forței de muncă.

În cele ce urmează ne vom referi la problemele legate de pregătirea forței de muncă prin școală, mai exact prin învățămîntul liceal și profesional.

REȚEAUA ÎNVĂȚĂMÎNULUI LICEAL ȘI PROFESIONAL a fost permanent profilată, modernizată și perfecționată în așa fel, încît să corespundă cît mai deplin cerințelor dezvoltării economico-sociale, integrării efective a învățămîntului cu producția. Toate liceele sînt patronate de întreprinderile industriale și economice pentru care pregătesc forța de muncă și care le asigură baza de instruire practică și condițiile necesare realizării planurilor de producție, pe bază de contract.

Acest mod nou de a concepe rostul școlii, în condițiile dinamismului fără precedent al economiei, științei și culturii, a pus în fața factorilor de decizie, la nivelul Capitalei, sectoarelor și unităților, sarcini deosebit de complexe. A trebuit să luptăm, mai întîi, cu o anumită mentalitate, conservatoare, care s-a manifestat la începutul procesului de integrare atît în licee, cît și în întreprinderi, mentalitate care, din păcate, mai persistă și astăzi la unele cadre. Am avut de învins unele dificultăți inerente, legate de asigurarea bazei materiale și de cadre, ca să nu mai vorbim de rezerva manifestată de mulți dintre părinți față de creșterea ponderii activităților cu caracter practico-aplicativ.

Treptat, însă, lucrurile s-au schimbat, părinții, profesorii și elevii, cadrele de conducere din întreprinderi au înțeles că noua concepție despre învățămînt și educație nu e o problemă de natură conjuncturală, ci o necesitate imperioasă a revoluției tehnico-științifice, o cerință a societății socialiste multilateral dezvoltate, care, în procesul devenirii sale, presupune existența unui învățămînt modern, suplu și mobil, care să se racordeze deplin la cerințele economiei, științei și culturii.

Cu toate acestea, în activitatea de orientare școlară și profesională există încă o seamă de neajunsuri, care țin mai ales de slaba pregătire a personalului didactic în această direcție și care determină, în ultimă instanță, eforturi inutile din partea elevului și mai ales insatisfacții datorită eșecurilor avute. Așa, de exemplu, sondarea opiniei elevilor claselor a VIII-a din Capitală asupra opțiunilor școlare și profesionale relevă următoarele :

— pentru liceele industriale au optat 61,2% din elevi, deși, potrivit proiectului planului de școlarizare, vor trebui cuprinși în clasa a IX-a cca. 84,4% ;

— în timp ce pentru liceele industriale revin 0,61 candidați pe un loc, pentru celelalte profile au optat 2,24 candidați pe un loc ;

— din analiza opțiunilor pe profile, rezultă că, în timp ce la unele profile există mai puțin de un candidat pentru un loc (silvicultură și exploatări forestiere 0,14 ; mine, petrol și geologie 0,3 ; metalurgic 0,3 ; materiale de construcții 0,04 ; prelucrarea lemnului 0,18 ; construcții 0,11 ; industrie alimentară 0,3 ; industrie ușoară 0,4 ; agricol 0,23), la altele sînt între trei și cinci candidați (chimie-biologie — 5,23 ; sanitar — 4,86 ; pedagogic — 3,16).

DINTR-UN STUDIU FĂCUT ANUL TRECUT la Inspectoratul școlar al municipiului București, rezultă că ponderea cea mai mare a influenței în orientarea școlară și profesională o deține familia, urmată de școală. Elevii țin seama în exprimarea opțiunilor școlare și profesionale, de emisiunile de la radio și televiziune, ca și de lectura unor cărți, mai puțin sînt însă influențați de organizația de tineret și de presă, care inter-

vin doar cu 2,2% și respectiv 2,1% în structura opțiunilor. În alegerea profesiei, criteriile cu ponderea cea mai mare sînt: corespondența profesiei cu aptitudinile elevilor, prestigiul meseriei, utilitatea și importanța ei socială. Rezultatele acestui studiu, ca și ale activității de control și îndrumare efectuată în școli, pun în evidență cîteva concluzii cu valoare operațională, și anume:

— îmbunătățirea sistemului de formare și perfecționare a personalului didactic în sensul pregătirii mai temeinice a profesorilor cu problematica orientării școlare și profesionale, cu metodele, tehnicile și instrumentele necesare unei intervenții eficiente;

— organizarea științifică a muncii de cunoaștere a elevului în procesul devenirii sale, ajutîndu-l să-și stabilească în mod realist obiective și țeluri de viață, în raport de aptitudinile și posibilitățile lui reale, acordîndu-i sfaturi competente în orientarea școlară și profesională;

— îmbunătățirea pregătirii tehnologice a personalului didactic și a practicii în producție, ca bază pentru desfășurarea unei activități eficiente de orientare școlară și profesională;

— familiarizarea treptată a elevilor (începînd de la clasele I—IV) cu lumea profesiilor, ajutîndu-i să îmbine interesele personale cu cele sociale și să aibă stabilitate în scopurile propuse;

— corelarea mai bună a influențelor exercitate de școală, întreprinderi, familie, organizația de copii și tineret, mass-media, în activitatea de orientare școlară și profesională;

— lărgirea gamei de activități școlare și extrașcolare care permit cunoașterea și afirmarea aptitudinilor și talentelor elevilor;

— conceperea activității de orientare școlară și profesională ca un proces continuu, progresiv, alcătuit dintr-un șir de orientări și reorientări, în care motivația să dețină un loc central;

— îmbunătățirea sistemului de informare a personalului didactic, părinților și elevilor asupra indicatorilor calitativi ai dezvoltării economico-sociale a Capitalei, ca și asupra cerințelor de forță de muncă, în prezent și în perspectivă.

Un alt aspect al problemei este acela al pregătirii propriu-zise prin școli a viitorilor muncitori, precum și a modului în care ei reușesc să se integreze în producție. Liceele din Capitală dispun în prezent de o bază materială modernă, concretizată, între altele, în existența a 467 de laboratoare de specialitate și 971 de ateliere de instruire practică, organizate în școli și în întreprinderi, care asigură cuprinderea tuturor elevilor în activitățile tehnico-productive.

Cu sprijinul întreprinderilor tutelare s-au organizat stații-pilot (Liceul industrial nr. 5), poligoane-școală (liceele industriale nr. 3, 4), restaurant-școală (Liceul economic și de drept administrativ nr. 4) ș.a. E adevărat că există și întreprinderi care manifestă încă reținere față de aceste ateliere, deși avantajele pe care le oferă atelierul din întreprindere sînt incontestabile: aprovizionare corespunzătoare, documentație realizată pe produse, pe care absolvenții le vor executa după absolvire etc.

DIN ANALIZA CONȚINUTULUI ACTIVITĂȚII DE INSTRUIRE practică a rezultat că există preocupare atît din partea liceelor, cît și din partea întreprinderilor pentru realizarea unor lucrări și operații în concordanță cu cerințele pregătirii profesionale. Totodată, elevii realizează un volum important de producție materială, executînd în majoritatea cazurilor repere și produse complexe din planurile de producție ale întreprinderilor. În anul 1980, elevii din liceele Capitalei au realizat o producție în valoare de 182 milioane lei, contribuind astfel la realizarea planului economic al Capitalei și la autofinanțarea unităților școlare.

Directorii școlilor sînt de multe ori nevoiți să bată la poarta întreprinderii, pentru a le asigura lucrări complexe cerute de programele școlare, apelînd de multe ori la relații sau la alte metode. Un aspect important în realizarea la un nivel corespunzător a instruirii practice este asigurarea unei îndrumări competente și organizate a elevilor de către maiștrii-instructori ai școlii și întreprinderii. Creșterea rolului maistrului-instructor în procesul instructiv-educativ determină preocupări sporite față de pregătirea sa politică, psiho-pedagogică, de specialitate, metodică, toate acestea completate cu dragostea pentru a-i învăța pe elevi meseria. Este necesar, de aceea, ca în toate întreprinderile, maiștrii să fie selecționați cu atenție, pentru îndrumarea elevilor practicanți și eventual să fie testați, apoi să fie incluși în forme de perfecționare metodică, alături de maiștrii școlii.

O PROBLEMĂ DEOSEBIT DE IMPORTANTĂ este și aceea a folosirii judicioase și complete a timpului de instruire practică. Deși s-au obținut și aici rezultate mai bune, nu ne putem declara mulțumiți de modul cum acest timp este folosit de atelierele din școli și întreprinderi. Una din cauze constă în neasigurarea locurilor de muncă individuală pentru toți elevii. O altă cauză constă în aprovizionarea neritmică și insuficientă a atelierului cu materii prime, materiale și cu S.D.V.-uri, ceea ce conduce la stagnări în producție. Această situație se regăsește în multe licee.

Deși, cu unele întîrzieri, majoritatea absolvenților se încadrează în producție

cu bune rezultate, mai sînt încă unele greutăți în acest domeniu, care țin în principal de școli și întreprinderi : slaba muncă de orientare școlară și profesională, de formare la elevi a dragostei și pasiunii pentru meseria aleasă, formalismul care se mai manifestă în acțiunea de repartizare a absolvenților în producție, în încadrarea și integrarea acestora la locurile de muncă, ușurința cu care li se dau negații absolvenților ș.a.

Problema încadrării în producție a fetelor este încă deschisă, unele întreprinderi ca : „Vulcan", I.M.G.B. ș.a., acceptînd greu încadrarea acestora. Stagiul de practicant și mișcarea absolvenților nu sînt urmărite în mod corespunzător, nici de școală și nici de întreprindere. Cu mare greutate se realizează planul de școlarizare în meseria de turnător, multe întreprinderi ducînd lipsă de forță de muncă în această meserie. Uneori este necesară școlarizarea a 5—6 clase, pentru a atesta în meserie 30—40 de elevi. Aceste dificultăți sînt determinate de faptul că, atît școala, cît și întreprinderea, nu popularizează convingător progresele obținute în automatizarea proceselor de turnare, condițiile de școlarizare și nivelul de retribuire.

Și la realizarea planului de școlarizare în meseria de prelucrător prin așchiere există greutăți, datorită unei slabe munci de orientare profesională, desfășurată de cadrele didactice, cît și datorită faptului că întreprinderile nu prezintă suficient munca actualilor prelucrători prin așchiere (lucru pe mașini automate, cu comandă program și în coordonate etc.).

PENTRU RELIZAREA INTEGRALĂ a planului de școlarizare la toate profilurile, îndeosebi la meseriile deficitare în forță de muncă (construcții, prelucrări la cald, materiale de construcții, operatori-cauciuc pentru „Danubiana" și „Jilava"), precum și pentru ridicarea nivelului calitativ al pregătirii tinerilor muncitori, Biroul Comitetului municipal de partid a stabilit o seamă de măsuri vizînd intensificarea și creșterea eficienței activității de orientare școlară și profesională.

Ținînd seama de faptul că în cincinalul 1981—1985, potrivit balanței forței de muncă, urmează să calificăm prin școli 84 722 de muncitori, adică 36% din necesarul de forță de muncă al Capitalei, liceele și întreprinderile cu sprijinul forurilor tutelare vor lua măsuri pentru asigurarea bazei materiale și de cadre, intensificarea și creșterea eficienței activității de orientare școlară și profesională, ridicarea nivelului calitativ al pregătirii teoretice și îndeosebi a celei practice pentru meserie. O atenție deosebită vom acorda pregătirii pentru meseriile de forjor-tratamentist (unde în 1980 am pregătit prin școli doar 6% din necesar), turnător (17%), laminorist (14%), constructor (12%). Rețeaua școlară (inclusiv baza de instruire practică) va fi dimensionată, profilată și pregătită pentru a putea asigura cuprinderea și formarea corespunzătoare a unei populații școlare care, în 1982, va fi de circa patru ori mai mare decît în 1980 și care, în procent de 90% urmează să frecventeze licee cu profil industrial. Nu vom scăpa din vedere nici implicațiile pe planul încadrării în muncă a viitorilor absolvenți, în condițiile creșterii gradului de mecanizare, automatizare și cibernetizare a producției. Pregătirea forței de muncă în municipiul București se conturează astfel ca un proces complex și dinamic, în care școala va deține un rol tot mai important.

O amplă lucrare asupra motivației*

Monumentala lucrare a lui H. Heckhausen constituie un eveniment de mare importanță pentru toți cei care se ocupă de psihologia motivației. Tratatul oferă o privire generală asupra cercetărilor din ultima sută de ani, lămurește conexiunile între diferitele niveluri de cercetare, integrează direcțiile în filiația lor istorică, le analizează critic, prezintă pe larg progresele din ultimii ani și orizonturile care se deschid.

Liniile de integrare a cercetărilor se referă la modul în care au fost localizate cauzele care determină comportamentele umane : în însușirile de personalitate, în factorii de situație, în interacțiunea dintre acestea sau în așa-numitele posibilități de realizare socio-culturală. Autorul analizează aceste linii de integrare a cercetărilor ghidîndu-se după cum au răspuns la problemele de bază ale psihologiei motivației : clasificarea motivelor, geneza, măsurarea, stimularea, schimbarea, orientarea către scop și conflicte. De asemenea, le cercetează sub aspectul proceselor intermediare de autoreglare a motivației, al influenței motivației asupra comportamentului observabil, al variabilelor dependente și independente.

În capitolul III, autorul analizează cercetările privind teoriile despre motivație, centrate pe însușirile de personalitate (Alljoirt, Lersch, Catell, Mc. Dougall, Murray, Maslon). În continuare, se dezbat teoriile centrate pe determinantele instructive, cu explicarea comportamentelor umane (Thorndike, Berlyne, Schachter, Valin, Liebhart) care au subliniat rolul emoțiilor și al cogniților ca rezultat al aprecierii situației.

Ana-Maria ICHIM

(Continuare în pag. 29)

* Heinz Heckhausen — *Motivation und handeln leburbuch der motivationpsychologie* Springer Verlag, Berlin, 1980.

CREATIVITATE ȘI INVENȚIE LA COPIL

ION STRĂCHINARU

O acțiune eficientă care urmărește dezvoltarea potențelor creative ale omului trebuie să fie călăuzită de cunoașterea genetică a procesului creativității. Altfel, educarea acestor potențe rămîne un obiectiv cu valoare de postulare sau un simplu deziderat. Din punct de vedere pedagogic, modalitățile de influențare a unei realități psihologice date nu se pot instrumentaliza fără o reprezentare acceptabilă a naturii și substratului realității în cauză.

Mulți autori, îndeosebi cei cu vederi „nonpsihologiste" asupra creativității, atribuie acestui fenomen o natură exclusiv socială (?!). Observînd modul de determinare a notei de originalitate pe care o reclamă multitudinea și varietatea situațiilor de adaptare și integrare profesională, ei corelează această notă cu anumite însușiri psihice antrenate de rol-statusul individual în grupul uman, ca într-o determinare în care comanda socială deține rolul principal. In felul acesta, creativitatea apare drept „o rezultantă a comportamentului social organizat în sisteme sociale ierarhice", drept „o dimensiune esențială a acțiunii sociale"[1]. Totuși perspectiva psihologică asupra înțelesului creativității nu poate fi ignorată fără neajunsul de a se adînci ambiguitatea acestui concept.

1. ÎN GENERAL, DIVERSITATEA IMPLICAȚIILOR actului creativ și a formelor în care se obiectivează ca manifestare neuropsihică spontană complică mereu eforturile de clarificare a naturii creativității. Iar prezența în vocabularul psihologic a unor noțiuni cu semnificație apropiată noțiunii de creativitate sporesc și mai mult dificultățile de elucidare. De pildă, este suficientă înscrierea sub același reper a manifestărilor creative din sfera artelor, dimpreună cu cele din sfera tehnicii (invenția), pentru a se înregistra ecouri nedorite în practica educării creativității. Deosebirea dintre cele două tipuri fundamentale de procese creative devine evidentă „in re" dacă le raportăm la vîrstele copilăriei. Reținem astfel că unele manifestări ale **creativității artistice** sînt notabile încă din preșcolaritate grație liberei predominări a ficțiunilor spontane, în timp ce **creativitatea tehnică** este rar întîlnită pînă în preadolescență, adică pînă ce copilul începe să-și construiască lumea reprezentărilor și conceptelor exacte. Spre exemplu, desenele copiilor mici atestă o anumită notă personală, fără a fi îndrumați de un specialist în arta desenării, în timp ce realizările lor în sfera tehnicii nu sînt posibile fără o perseverentă imixtiune din partea adulților. Desigur, este necesară mai întîi o distincție între creativitate, considerată ca proces psihologic în desfășurare și creația luată ca **produs** al creativității. Firește, cel de-al doilea înțeles nu exprimă un act psihic în curs de efectuare, ci rezultatul unui asemenea act, consemnat în planul intelectului sub forma limbajului noțional. Se știe însă că noțiunile, o dată conturate, exprimă etapa încheierii și nu faza derulării fenomenului creativ. Neglijarea acestui adevăr întărește accepțiunea comună potrivit căreia, prin educarea intelectului sau a unor procese intelectuale (imaginația, gîndirea), se realizează educarea creativității.

Punctul nostru de vedere în această problemă este cunoscut din lucrările mai vechi[2]. Dacă în manifestarea potențelor creative ale copilului este implicată întreaga lui ființă și nu numai anumite funcții mintale, atunci educarea creativității nu poate fi limitată la exersarea intelectului, fără a restrînge înțelesul actului creativ. Aspectul genetic al acestui fenomen complex, etapa declanșării

[1] A. Vasiliu, *Dezvoltarea conștiinței socialiste în etapa actuală*, 1978, p. 190.

[2] Ion Străchinaru, *Creativitate și limbaj*, în „Educație și limbaj", E.D.P., 1972; *Desingn-ul în educarea creativității*, în lucrările simpozionului „Adaptare și integrare", Cîmpulung, 1977.

lui ca atare, prezintă o însemnătate deosebită pentru cunoașterea pedagogică, deoarece ilustrează, concomitent, raportul creativității cu sfera afectiv-emoțională și cu activitatea senzorială. Aceasta arată că educarea creativității nu se poate limita la tehnicile rezervate dezvoltării imaginației sau gîndirii, fără a rezulta de aici că elucidarea problemei ar impune abordarea exclusivă a proceselor afectivității. Dealtfel, un asemenea lucru ar fi greu de realizat, date fiind caracterul polimorf al trăirilor afective și lipsa unei metodologii care să le poată surprinde în mod obiectiv. Apoi, oricît de meticulos ar fi investigate aceste trăiri, ele nu ar putea explica singure natura creativității.

2. AȘADAR, ESTE CREATIVITATEA IMBOLD pur afectiv, este intuiție colorată emoțional, este reflectare noțională? Asemenea întrebări nu au dobîndit încă un răspuns unanim acceptat. Cercetările efectuate pînă în prezent arată că, înainte de a fi un fapt de rațiune clară, creativitatea este un act de conștiință liminară, de reflectare senzorială incipientă. Credem că imaginile luate nu ca simple urme cerebrale ale obiectelor, adică în sens **iconic**, ci ca proiecții specifice ale unor stări sufletești fundamentale, oferă o cale mai proprie de explorare a naturii creativității în perspectivă genetică. În debutul acestui proces este important de a diferenția elementul de cunoaștere mijlocită, cu implicarea rațiunii, de elementul de cunoaștere nemijlocită, intuitivă. În această privință se admite că intuiția este strîns legată de capacitatea de reprezentare spontană prin imagini. Se înțelege că aria de determinare a fenomenului creativ este considerabil mai întinsă decît zona lucidă a conștiinței, dar educarea acestui fenomen rămîne condiționată de cunoașterea primelor sale licăriri.

În ontogeneză, creativitatea confirmă evoluția bio-socio-istorică a omului, dar pînă în stadiul formării gîndirii logice, a conceptelor raționale, altele sînt instrumentele prin intermediul cărora o putem dezvolta. La vîrsta copilăriei, creația nu apare ca o abilitate cognitivă simbolico-verbală, spre a putea fi propulsată cu ajutorul limbajului noțional, ci se prezintă asemenea unui act de imaginație legat de conținutul senzației, considerată ca un univers interior strict personal. De aici interesul educatorului pentru descifrarea mecanismelor și componentelor creativității dincolo de sfera proceselor intelective sau verbale. Exersarea copilului în receptarea unor cît mai variate categorii de stimuli direcți asigură dezvoltarea potențelor sale creative într-un mod mai propriu decît exercițiul excesiv al cuvîntului, producător de inhibiții sau de blocaje neuropsihice, posibile mai ales în împrejurările unei educații neconfortabile pentru el. Este recunoscut că învățămîntul contribuie la intelectualizarea memorială a copilului prin utilizarea excitanților verbali, ce stînjenesc înclinația creativă primară întemeiată pe reflectare intuitivă, pe tendința de descoperire a noului, pe încrederea instinctivă în puterile proprii. În acest sens, influența educativă directă cu ajutorul unor imagini situaționale, a unor reacții gestuale, a unei simple priviri — a tuturor stimulilor extra lingvistici — reprezintă o modalitate eficientă. Amintim apoi de prezența schemelor motorii în reproducerea unor acțiuni ca și în reprezentarea unor imagini. Tot așa amintim de rolul pe care imaginile îl au în determinarea etapelor unor acțiuni și totodată de importanța intuiției în actul creativității.

Din punct de vedere epistemologic nu este ușor de diferențiat, în procesul creativității, componenta de cunoaștere internă, intuitivă, de componenta de cunoaștere supusă canoanelor logicii raționale, dar prezența și valoarea celei dintîi este de necontestat. Noi considerăm că progresul ideilor este legat de acțiunea imaginilor și a intuiției din actul creativității. H. Read exprima convingerea că înălțarea spiritului nostru deasupra grozăviei neantului „se datorează faptului că posedăm darul de a făuri imagini", despre tot ce ne incită sau ne frămîntă de totdeauna, imagini — am adăuga noi — ce au la bază intuiții gnoseologice.

Nu ne putem opri aici asupra anteriorității sau a primordialității pe care o prezintă reflectarea prin imagini față de oricare alt gen de reflectare. Mulți autori adoptă cele trei modalități pe care le-a sugerat Bruner cu privire la reprezentarea realității: **enactivă** (acțiune), **iconică** (imagine) și **simbolică** (limbaj)[3]. Cum am putea admite însă o atît de tîrzie și de izolată manifestare a capacității de simbolizare (de-abia în etapa limbajului), ignorînd prezența unei semnalizări anterioare limbajului? Noi susținem existența funcțională a unor **imagini-simbol** deosebite de imaginea iconică, dar și de calitatea de semnificant a cuvîntului. Prin sintagma imagine-simbol am căutat să definim momentul în care creativitatea, ca fenomen de conștiință liminară, începe să dobîndească un anumit apret intelectual[4]. Considerăm astfel că pe **fondul timetic** al imaginii se profilează la un moment dat **elemente de simbolizare** insuficient

[3] J. S. Bruner, *Procesul educației intelectuale*, E.D.P., 1970.

[4] Ion Străchinaru, *Creatività e linguaggio nella prospettiva pedagogica*, în „I problemi della pedagogia", nr. 3—4, 1974, Roma, pp. 1—13; *Implicațiile psiho-pedagogice ale creativității*, în „Acțiune și educație", Iași, 1977, pp. 90—100.

conturate. De aici încolo actul creativ intră în faza decantării treptate, parcurgînd drumul ce urcă din cîmpul psihofiziologic, în cel al reflectării conceptualizate. Dar, în debutul actului creativ, specificul de fenomen al conștiinței liminare însoțește manifestarea sa indiferent de sfera creației: de la intuiția plastică și pînă la intuiția științifică, inclusiv matematică. Dacă am reduce momentul inițial al creativității la reprezentarea iconică, luată adesea ca unică reprezentare imaginativă, aceasta ar echivala, cu o limitare nepermisă a imaginației creative, chiar dacă am preciza că acest gen de reprezentare se referă la procesele metaforice disciplinate de simțul realității, și nu la asociațiile onirice inconștiente.

Rezultă că imaginea-simbol constituie componenta de bază a mecanismului care explică debutul și specificul creativității, fenomen a cărui importanță pedagogică ar necesita o studiere aprofundată, deoarece, în practica școlară nediferențierea reprezentării iconice de reprezentarea simbolică are consecințe negative atît în privința încurajării creativității, cît și în cea a dezvoltării gîndirii divergente. Se pierde astfel din vedere importanța **sesizării spontane** și nemijlocite din mecanismul creației, sesizare ce prezintă puncte comune cu actul intuiției, cel puțin în privința emiterii de ipoteze și de opinii premergătoare demonstrației. De unde interesul educației pentru promovarea activității spontane, intuitiv-imagistico-simbolice, deosebit de promovarea spiritului analitico-descriptiv care deține încă o pondere mare în educație. Reflectarea intuitivă cu ajutorul imaginii-simbol, pe care noi o așezăm la baza creativității în general și a creativității copilului în particular, nu trebuie privită ca o reflectare empirico-senzorială, întrucît, în sensul pe care i-l dăm, sîntem de acord cu faptul că actul creației se ridică în cele din urmă la scheme mintale prin cunoscutul fenomen de **vizualizare a ideilor** și **obiectualizare a imaginilor** descris de Alex. F. Osborn. Ajungem astfel la problema creativității în domeniul tehnicii care, prin caracterul ei de **invenție,** presupune **elaborarea conștientă** a elementelor de contribuție originală, etapă îndelungată a unui proces foarte complex, care cere prezența obligatorie a informației tehnico-științifice. De aici decurg rezervele cu privire la autenticitatea creației copilului mic în domeniul tehnicii.

3. COMPONENTA PRINCIPALĂ A CREATIVITĂȚII în sfera tehnicii o constituie **inventivitatea,** ca o variabilă deosebită de ceea ce numim imaginație creatoare întemeiată pe capacitatea intuițională a persoanei. Inventivitatea este legată cu precădere de capacitatea de **ierarhizare, combinare** și **construcție,** caracterizîndu-se printr-o notă specifică de inițiativă și curaj. În timp ce imaginația se relevă ca o afirmare **a sensibilității afective,** inventivitatea apare ca o manifestare predilectă a **inteligenței constructive.** Prima se obiectivează în rezultate de natură predominant **artistică,** iar a doua în valori **tehnico-științifice.** Cea dintîi capătă o expresie ce ține de individualitatea creatorului, iar cea de-a doua se conturează mai lesne în activitatea practică de grup. Relația dintre creativitatea pe fond imagistic și cea pe fond inventiv este de la **intuiția** creatoare la **gîndirea** creatoare și, într-o anumită măsură, de la **conștiința liminară,** cu un conținut insuficient conturat, la **conștiința logico-rațională** de explicitare. Creația imaginativă este legată mai mult de funcția senzorial-intuitivă obiectivată treptat în **imagini-simbol,** în timp ce inventivitatea apare ca rezultat al combinării elementelor unei **gîndiri divergente** cu piste polimorfe de desfășurare, caracterizată prin căutare activă pe bază de orientare cerebrală în cadrul efortului de reflectare a relațiilor dintre fenomene. Un lucru pare neîndoielnic: genul de creativitate care asigură progresul tehnicii este ilustrat prevalent de **inventivitate.** Dar aceasta reclamă o anumită **experiență tehnică, raționament analogic, flexibilitate** mintală, aptitudinea de a sesiza **similitudini** între un mecanism dat și alte mecanisme cunoscute. Invenția este de regulă rezultatul restructurării unui lanț ideativ pe bază de **analogie.** Creativitatea în domeniul tehnicii reprezintă astfel „activitatea conjugată a tuturor funcțiilor psihice ale persoanei, conștiente și inconștiente, native și dobîndite, de ordin biologic, psihologic și social, implicate în producerea noului și originalului"[5] și, adăugăm, conturată în cîmpul intelectului.

În domeniul tehnicii stimularea creativității reclamă cultivarea **spiritului matematic:** rigoare în demonstrare, economie în gîndire, capacitate de combinare și construcție, deducție și inducție, vizualizarea ideii și obiectualizarea imaginii. Inventivitatea tehnică presupune mișcarea gîndirii de la **abstract la concret.** La rîndul ei traducerea ideii tehnice în substanță concretă, obiectică, traversează trei faze: **faza invenției mintale** sau **faza ideativă,** cu componentele: a pregătirii, a incubației și a iluminării; **faza proiectuală** în care are loc trecerea din codul ideativ în cel ideativ-imagistic și **faza obiectualizării imaginii** în care se realizează trecerea din proiect în proiect tehnic. Fenomenul de transfer „de la acțiunea proiectată la cea efec-

[5] Ion Moraru, *Creativitatea și unele particularități ale ei în inginerie*, teză de doctorat, București, 1973.

tivă și de la acțiunea efectivă la cea mintală, reprezintă una dintre particularitățile atitudinii creative față de tehnică"[6].

Rezultă că măsurile educative pentru stimularea creativității tehnice vor urmări să-l ferească pe copil de situațiile instructive, în care el ar fi limitat la efectuarea unor operații auxiliare sau strict dirijate, mereu aceleași. Dimpotrivă, se va acorda o atenție deosebită situațiilor menite să asigure manifestarea firească a potențelor sale creative, ținînd a se **neglija nivelul** scăzut al creativității sale tehnice înainte de a-și însuși alfabetul acestui domeniu. Astfel, se va lua în considerare, totodată, caracterul relativ al probelor tehnice în stabilirea diagnosticului psihopedagogic de preorientare, orientare și selecție profesională. Am sugera chiar evitarea aplicării unor asemenea probe la copilul de vîrstă mică, dat fiind caracterul lor neconcludent. De asemenea, se impune o diferențiere clară între etapa de afirmare **a aptitudinilor tehnice** de cea a originalității manifestată în domeniul tehnicii. Este necesară o acțiune de inițiere a personalului didactic în privința folosirii procedeelor specifice și a tuturor activităților tehnico-aplicative ce pot favoriza stimularea capacității inventive a școlarului.

[6] Filimon Turcu, *Corelația dintre dimensiunile intelectuale și nonintelectuale în creativitatea tehnică a elevilor*, în „Școala și producția", vol. editat de M.E.I., București, 1976, p. 85.

Considerăm că opinia pe care o susținem, aceea că lumea semnificațiilor verbal-raționale este precedată de lumea imaginilor-simbol și că în procesul creației sfera stimulilor nonverbali este cu mult mai întinsă decît cea a stimulilor verbali, prezintă, că o primă consecință pedagogică, sugestia de revizuire a ponderii pe care o au în organizarea învățămîntului disciplinele concrete în raport cu disciplinele teoretico-științifice. Însă, odată așezate la locul ce li se cuvine, activitățile artistice și tehnice nu trebuie să cultive conformismul, ci să constituie un prilej cu caracter ludic, favorabil afirmării tendințelor novatoare.

În realitate, toți copiii prezintă potențe creatoare, dar faptul că natura și gradul dotării creative variază în funcție de diferitele domenii de manifestare și de anumite trăsături personale, impune o diferențiere mult mai mare a școlilor destinate copiilor normali și a tehnicilor pedagogice de influențare formativă. În ultimă instanță, **creativitatea**, privită din punct de vedere pedagogic, este o chestiune de intensă **individualizare** a procesului educației, menită să asigure dezvoltarea acestei vocații umane ce evoluează de la reflectarea spontană prin imagini-simbol, la reflectarea conceptualizată. Dominată afectiv, ca în copilărie, sau cerebral, ca în maturitate, creativitatea poate fi stimulată atît în condiția de neinstruire (creația artistică), cît și în cea de cultivare intelectivă (creația științifico-tehnică).

INTRODUCEREA NOȚIUNII DE LOC GEOMETRIC ÎN GIMNAZIU

Prof. GHEORGHE CĂLUGĂRIȚA

Printre temele cuprinse în programa școlară de geometrie pentru clasele elementare figurează și cea intitulată locuri geometrice.

Predarea acestei teme pare dificilă dacă nu se ține seama, la fiecare pas, de principiul accesibilității în introducerea noțiunilor de geometrie și, din păcate, nici manualul de geometrie pentru clasele a VI-a și a VII-a nu poate fi considerat ca un îndreptar în munca profesorilor și cu atît mai puțin un instrument de lucru pentru elevi.

Linia pe care se merge în prezent de a da mai întîi definiția și apoi a demonstra o teoremă în legătură cu noțiunea geometrică introdusă face ca geometria să pară ceva artificial, ruptă de viață, de experiența pe care o au elevii la vîrsta lor și, drept urmare, interesul pentru studiul geometriei scade pe măsură ce trece timpul.

În cele ce urmează propunem să arătăm cum se poate ajunge la noțiunea de loc geometric, pornind de la unele construcții grafice al căror mod de reali-

zare are un suport teoretic din ce în ce mai aparoape de geometria bazată pe raționament.

1. Mediatoarea unui segment

Elevii știu din clasele primare să folosească rigla și compasul pentru a construi cîteva figuri geometrice simple, pentru împărțirea unui segment în două segmente congruente (să determine mijlocul unui segment), să adune două sau mai multe segmente fără să cunoască în prealabil măsura lor.

După ce se dă elevilor noțiunea de triunghi și se ajunge la definiția triunghiului isoscel, li se poate cere să construiască un triunghi isoscel a cărui bază este cunoscută prin segmentul dat AB fix ca poziție și constant ca mărime. Sigur că așa cum este pusă problema trezește un fel de teamă și în primul moment, aproape toți elevii au impresia că li se cere un lucru imposibil.

Nu înțeleg suficient de bine la început sensul expresiei **un triunghi,** triunghiul nefiind raportat la o mulțime de triunghiuri, care să fie caracterizate printr-o anumită trăsătură caracteristică.

Revenind la definița oricărui triunghi isoscel și conducîndu-i din aproape în aproape, se poate construi un astfel de triunghi, folosind compasul: se descriu arce de cerc cu centrul în A respectiv în B, deschiderea compasului rămînînd aceeași (deschiderea compasului reprezintă măsura laturilor).

Începutul fiind făcut, elevii vor ajunge la concluzia că se pot construi foarte multe triunghiuri isoscele cu aceeași bază AB. Aceste triunghiuri pot fi situate în fiecare din regiunile în care este împărțit planul de dreapta suport a segmentului (bazei AB).

După ce s-au convins de existența acestor triunghiuri isoscele cu baza AB, le cerem să noteze prin V_1, V_2, ... V_n, vîrfurile acestor triunghiuri și punem întrebarea: poate cineva să construiască toate triunghiurile isoscele cu baza comună AB? și dacă ar exista o astfel de posibilitate, în acest caz privind numai vîrfurile triunghiurilor, am putea spune ce figură geometrică ar determina toate vîrfurile.

Se ajunge destul de ușor la constatarea:

Vîrful oricărui triunghi isoscel cu baza fixă AB se găsește pe o figură geometrică, probabil o dreaptă.

Plutește în aer un semn de întrebare. Sigur este o dreaptă sau numai așa ni se pare nouă?

Acum este momentul pentru saltul calitativ:

— se arată că mijlocul bazei AB și cu un vîrf V oarecare determină o dreaptă;

— se demonstrează că dreapta determinată este perpendiculară pe segment în mijlocul acestui segment. Deci dreapta are o poziție particulară față de segment și trece prin mijlocul segmentului.

Urmează definiția acestei drepte: mediatoarea segmentului și se subliniază încă o dată cele două condiții pe care trebuie să le îndeplinească o dreaptă pentru a putea fi numită **mediatoare.**

Din nou trebuie să purtăm discuția în așa fel încît elevii înșiși să-și pună două întrebări:

a Orice punct V situat pe mediatoarea segmentului AB, poate fi vîrful unui triunghi isoscel? (și se demonstrează că răspunsul nu poate fi decît afirmativ).

b Nu cumva există puncte în plan care fără să se găsească pe mediatoarea segmentului AB ar putea fi vîrful unui triunghi tot **isoscel** și avînd aceeași bază AB?

Momentul b este dificil. Se pot ivi răspunsuri și pro și contra.

Reducerea la absurd este calea ce trebuie folosită pentru a arăta că numai punctele situate pe mediatoare pot fi vîrful unui triunghi isoscel.

Se pune acum întrebarea cu privire la mijlocul segmentului AB. Este el vîrful unui triunghi isoscel cu baza AB? Punctele A, V, B, fiind coliniare, se încalcă definiția triunghiului (trei puncte coliniare)?

Fără nici o greutate, se poate admite că triunghiul degenerează într-un segment, laturile congruente devenind jumătate din baza triunghiului.

Pentru că se urmărește introducerea noțiunii de loc geometric este momentul să se sublinieze proprietatea fiecărui punct al mediatoarei: **distanțele de la V la fiecare din punctele A și B sînt egale.** Și toate punctele V se găsesc pe o dreaptă. Toate punctele acestei drepte formează o mulțime. Această mulțime este însă considerată numai dacă punctele A și B sînt date.

2. Bisectoarea unui unghi

O dată construită mediatoarea segmentului AB, se consideră un punct O pe mediatoare și semidreptele OA, OB. Se formează unghiul AOB. Semidreapta OM (M mijlocul segmentului AB) reprezintă tot o mulțime de puncte. Oricare punct de pe această semidreaptă este egal depărtat de punctele A respectiv B.

Este momentul să punem în evidență și altă proprietate a acestei semidrepte: bisectoare a unghiului AOB. Și o dată numită astfel, să punem problema construirii bisectoarei unui unghi cunoscut.

Acum se poate motiva procedeul folosit :

— se determină două puncte situate pe laturile unghiului astfel încît distanţele acestor puncte la vîrful unghiului să fie egale (se foloseşte compasul) ;

— fără a mai pune în evidenţă segmentul determinat de cele două puncte, se procedează ca şi în cazul construcţiei mediatoarei.

După ce s-a arătat procedeul de construire a bisectoarei se face un nou salt : dintr-un punct oarecare al bisectoarei, se construiesc perpendicularele pe laturile unghiului şi se notează picioarele acestor perpendiculare. În felul acesta se pune în evidenţă noţiunea de distanţă de la un punct la o dreaptă şi se subliniază proprietatea pe care o au punctele bisectoarei : distanţele fiecărui punct la laturile unghiului sînt egale.

Din nou se pun aceleaşi întrebări (a şi b).

Aşadar, o dreaptă însoţită de două puncte fixe date, o semidreaptă însoţită de un unghi, reprezintă fiecare în **anumite condiţii** o mulţime de puncte, toate satisfăcînd o condiţie sau, avînd o anumită proprietate. Atenţie însă : întîi se **consideră cele două puncte** distincte şi în raport cu aceste puncte se poate desprinde din mulţimea punctelor planului o submulţime de puncte a căror imagine geometrică este o dreaptă ; numită mediatoarea segmentului sau se consideră **un unghi** şi în interiorul unghiului (care reprezintă o mulţime de puncte) există o submulţime reprezentată printr-o semidreaptă numită **bisectoarea unghiului.**

În acest mod se rezolvă problema existenţei acestor mulţimi.

Acum, se poate trece la determinarea altor mulţimi de puncte care, în raport cu anumite elemente geometrice fixe, să aibă o anumită proprietate (să satisfacă anumite condiţii).

3. Cercul

Mulţimea punctelor din plan care rămîne la aceeaşi distanţă faţă de un punct fix.

Deşi definiţia este relativ simplă, totuşi pentru elevi, depistarea acestei mulţimi de puncte a căror imagine este un cerc, prezintă un anumit grad de dificultate.

După ce au fost date aceste exemple de mulţimi de puncte care se reprezintă geometric printr-o dreaptă (mediatoare), o semidreapă (bisectoare) şi un cerc se poate da definiţia :

„Orice mulţime de puncte — situate în plan — care au o anumită proprietate, se numeşte **loc geometric**".

Cuvîntul **loc** sugerează faptul că imaginea geometrică a „locului" este o figură geometrică (simplă sau nu).

4. Cîteva probleme de loc geometric în care soluţia reprezintă o dreaptă, un segment de dreaptă, un cerc sau un arc de cerc

Exemplul 1. Se consideră un triunghi ABC cu baza BC şi înălţimea $AA' = h$. Cîte triunghiuri se pot construi care să aibă baza $BC = a$ şi ca înălţime relativă la BC, un segment congruent cu segmentul h (se obţin triunghiuri echivalente).

Cum vîrful A se poate găsi de o parte sau de cealaltă parte a dreptei BC, locul geometric descris de A este alcătuit din două drepte paralele cu baza, situate la distanţa **h** de BC.

Exemplul 2. Se consideră un triunghi ABC şi un punct variabil P situat pe baza BC. Fie M mijlocul segmentului AP. Care este mulţimea punctelor M cînd P parcurge baza BC ? (linia mijlocie a triunghiului ABC relativă la latura BC).

Observaţie. După ce se rezolvă această problemă se poate considera şi situaţia cînd punctul P este situat pe dreapta BC fără a fi însă pe latura BC. În acest caz locul geometric este alcătuit din două semidrepte situate pe dreapta pe care se găseşte linia mijlocie. (Cînd se va trece la geometria analitică soluţia problemei în ambele cazuri va fi reprezentată prin aceeaşi ecuaţie cartesiană care reprezintă o dreaptă.)

Exemplul 3. Se consideră un triunghi dreptunghic BAC cu ipotenuza BC. Se pot construi şi alte triunghiuri, tot dreptunghice avînd aceeaşi ipotenuză BC ? Dacă da, cîte anume. Să se determine mulţimea punctelor care reprezintă vîrful unghiului drept.

Este momentul să familiarizăm elevii cu noţiunea de probleme (sau enunţuri) echivalente. Pentru aceasta trebuie să conducem discuţia în aşa fel încît să apară de la sine nevoia de a înlocui condiţia : ✶ **BAC rămîne drept** cu o alta : mediana relativă la ipotenuză are ca măsură jumătate din lungimea ipotenuzei. Deci punctul A (vîrful unghiului drept) rămîne la aceeaşi distanţă (cunoscută) faţă de punctul O, mijlocul ipotenuzei BC.

Cercul cu centrul în O şi de rază OB trece prin B şi prin C. Poate vîrful A să coincidă cu B sau cu C ? Nu.

Deci locul geometric... este cercul cu centrul O şi de rază OB din care se elimină punctele B şi C.

Exemplul 4. Se consideră un triunghi ABC şi fie AA' mediana relativă la latura BC. Cîte triunghiuri se pot construi care să aibă aceeaşi bază şi aceeaşi lungime pentru mediana AA' ? Sub ce formă geometrică se prezintă mulţimea punctelor A' ?

Exemplul 5. Se consideră un triunghi oarecare ABC. Cîte triunghiuri credeți că se pot construi care să aibă baza BC iar unghiul BAC = u să aibă aceeași măsură dar alt vîrf ?.

Problema este dată pentru a stîrni curiozitatea elevilor.

Dacă u = 90° se regăsește problema precedentă. Dar dacă u ≠ 90° ?

Nu este lipsit de interes să se facă anumite comentarii în legătură cu problema și anume :

— din A se „vede" segmentul fix ca poziție și ca mărime s sub unghiul BAC de măsură aceeași,

— dacă prin B se duce paralela la AC și prin C paralela la AB, cele două paralele se intersectează în A' ; patrulaterul A'BAC fiind un paralelogram, rezultă că mai există cel puțin un triunghi care satisface condiția impusă ;

— dacă M este mijlocul lui BC, segmentul AM are aceeași măsură cînd punctul A își schimbă poziția dar unghiul BAC are aceeași măsură u ?

— dacă se construiește mediatoarea segmentului BC și apoi simetricele punctelor A și A' față de mediatoare, se obțin alte triunghiuri care satisfac condiția, dar :

— dacă se consideră simetricele punctelor A și respectiv A' față de dreapta BC se obțin de asemenea triunghiuri care respectă aceeași condiție ?

Această problemă se reformulează pentru a ajunge la **arc capabil** de un segment dat și de un unghi cu măsura dată :

Să se determine mulțimea punctelor din plan din care un segment dat (fix ca poziție și constant ca mărime) se vede sub un unghi de măsură dată.

Existența **unor puncte** este asigurată. Pentru a determina toate punctele este nevoie să cunoaștem măsura unghiului înscris.

Este bine să se arate că două cercuri secante și de aceeași rază au o coardă comună. Dreapta **suport** a acestei **coarde** este axă de simetrie pentru perechi de arce de cerc (din cercuri diferite). Coarda comună ține loc de segment, iar din orice punct situat pe oricare din arcele de cerc simetrice, segmentul se vede sub același unghi. În extremitățile coardei comune se construiesc tangentele la cele două cercuri și se pun în evidență unghiurile formate de fiecare tangentă și secanta comună.

Am constatat că pornind de la această construcție, elevii înțeleg mult mai repede construirea cercului capabil. Mai mult, discuția cu privire la măsura unghiului dat se poate face fiind o consecință firească pentru această situație.

Prezentînd aceste exemple, se adîncește noțiunea de loc geometric : o mulțime de puncte, care au o anumită proprietate în raport cu anumite elemente fixe date.

În toate aceste exemple, locul geometric este prezentat static.

Dacă nivelul clasei permite, se pot relua aceleași probleme (în ceea ce privește soluția) reformulate însă. Un exemplu :

Fie punctele fixe B și C (B ≠ C). Prin B se duce o dreaptă oarecare d ; prin C se duce o altă dreaptă d' condiționată : d' ⊥ d. Dreptele d și d' se taie în punctul A. Să se determine locul punctelor A cînd dreapta d este variabilă.

Pentru rezolvarea acestei probleme este absolut necesar să se sublinieze următoarele :

— Prin punctele B și C pot trece o infinitate de drepte. Se notează cu d_B mulțimea tuturor dreptelor care trec prin B și cu d_C mulțimea tuturor dreptelor care trec prin C. Cele două mulțimi pot fi puse în corespondență astfel :

Fiecărei drepte din d_B să-i corespundă acea dreaptă din d_C care este perpendiculară pe dreapta considerată. Dreptele puse în corespondență două cîte două, **în acest mod** se intersectează în punctul A. Mulțimea tuturor punctelor de intersecție A reprezintă locul geometric cerut.

Această problemă, comparată cu problema dată mai înainte **(ex. 3)** nu este întrutotul echivalentă. Soluția pentru **(ex. 3)** este o mulțime inclusă în mulțimea punctelor numită soluție a acesteia din urmă.

De fiecare dată trebuie să se dea răspuns la întrebările a și b : orice punct al locului geometric satisface condiția și, nu există alte puncte care satisfăcînd condiția, să nu aparțină mulțimii (dreaptă, semidreaptă, cerc, arc de cerc) numită loc geometric.

Răspunsul la întrebarea b se obține de obicei prin reducerea la absurd.

Am insistat asupra noțiunii de loc geometric pentru că o serie de construcții grafice se realizează folosind metoda intersecției locurilor geometrice.

Un exercițiu dealtfel care cere cunoașterea definiției intersecției a două mulțimi nevide și condițiile privind numărul minim de elemente ce trebuie cunoscute (direct sau indirect) pentru a obține un triunghi.

5. Cîteva probleme privind construirea unui triunghi în condiții speciale

Exemplul 6. Să se construiască un triunghi cunoscînd : o latură (BC = a)

înălțimea (AA′ = h) și mediana (AM = m) relative la latura cunoscută.

1 Se consideră faptul că triunghiul cerut face parte atît din mulțimea tuturor triunghiurilor care au aceeași bază **a** și înălțimea **h** (vezi exemplul 1) cît și din mulțimea triunghiurilor care au baza BC = **a** și aceeași mediană AM = **m** relativă la latura **a** (ex. 4).

2 Dacă locul geometric descris de A (ex. 1) se intersectează cu locul geometric descris tot de A (ex. 4), atunci problema are atîtea soluții cîte puncte de intersecție sînt între cele două locuri geometrice. În consecință :

— se trasează dreptele d_1 și d_2 la distanța h de dreapta BC pe care se găsește segmentul BC = a. (L_1) ;

— se descrie cercul cu centrul în M mijlocul segmentului BC și de rază R = m. (L_2) ;

— punctele de intersecție ale cercului (L_2) cu dreptele d_1, d_2 (L_1) (dacă există) se unesc cu B și C și se obțin : patru triunghiuri, două sau nici unul.

Exemplul 7. Să se construiască un triunghi ABC cunoscînd $\sphericalangle$ BAC = u opus laturii BC, latura BC = a și mediana AM = m :

— se determină dreptele d_1, d_2 ca în problema precedentă (L_1) ;

— se construiește arcul capabil de segmentul BC și unghiul u (L_2).

Dacă arcul capabil (L_2) este tăiat de dreptele d_1, d_2 (deci dacă $L_1 \cap L_2 \neq 0$) se obțin soluțiile la problema propusă.

În manualul de clasa a VII-a, există problema nr. 30 (probleme recapitulative pentru clasa a VI-a) în care se cere să se construiască un triunghi ABC în care se cunosc : latura BC, înălțimea BB′ și (poziția punctului) O, centrul cercului circumscris triunghiului.

Autorii manualului susțin că : „Dacă O nu este pe mediatoarea lui BC, problema este imposibilă (vezi pag. 115, soluții).

Cred că a sosit timpul să nu mai inducem elevii în eroare.

Prin analogie cu probleme de genul : să se construiască un triunghi, cunoscînd două laturi și unghiul cuprins între ele, trebuie să presupunem că elementele : latură, unghi, latură nu se consideră ca formînd o figură dată ci elementele constituie materia primă : două segmente (să le numim **b** și **c** care vor avea rolul de laturi și un unghi care va avea aceeași măsură ca și unghiul triunghiului ce se obține).

Dacă în problema 30 sînt cunoscute : latura BC = **a** ; înălțimea BB′ = **h** și poziția punctului O, singurul element care este fix ca poziție este punctul O (existența ca element necesar construcției n-ar avea astfel sens).

Rezolvarea problemei : Construim triunghiul dreptunghic OO′C′ unde : OO′ = **h** ; OC′ = **a** (ipotenuza).

— fie m′ mediatoarea ipotenuzei OC′, m dreapta care trece prin O și este paralelă cu m′ și m″, paralela cu m, astfel încît m să fie la aceeași distanță față de m′ și de m″.

— o dreaptă d paralelă cu O′C′ taie dreapta m′ în punctul C ; paralela dusă prin C la OC′ taie dreapta m′ în punctul B.

— cercul cu centrul O și de rază OC trece prin C și prin B și taie dreapta d în punctul A. Triunghiul ABC este unul din triunghiurile cerute.

Discuție. 1) Dacă **d** taie semidreapta OO′ atunci triunghiul care se obține este ascuțitunghic în A ;

2) Dacă dreapta d trece prin O se obține un triunghi dreptunghic în B.

3) Dacă dreapta d taie dreapta OO′ dar nu semidreapta OO′, triunghiul care se obține este obtuzunghic în A.

Observație : punctele C și B se găsesc pe cercuri concentrice, O fiind centrul lor. De aici următoarea problemă de loc geometric : Dacă baza unui triunghi isoscel se deplasează paralel cu ea însăși și rămîne de mărime constantă iar vîrful opus bazei rămîne mereu în punctul O, extremitățile bazei se găsesc pe cercuri concentrice.

Problema considerată, de construcție, poate fi reluată în clasa a X-a și însemnînd cu x distanța de la O la latura BC, se poate arăta, folosind relațiile :

$$\frac{a}{\sin A} = \frac{b}{\sin B} = \frac{c}{\sin C} = \sqrt{a^2 + 4x^2},$$

$\sin C = \frac{h}{a}$, $A + B + C = \pi$ Se obține :

$\sin A = \frac{a}{\sqrt{a^2 + 4x^3}}$, $\sin C = \frac{h}{a}$, $B =$

$= \pi - A - C$; $b = \sqrt{a^2 + 4x^2} \cdot \sin B$

și $c = \frac{h}{a}\sqrt{a^2 + 4x^2}$

și problema are o infinitate de soluții.

FORME EFICIENTE ALE PROPAGANDEI ATEIST-ȘTIINȚIFICE ÎN RÎNDUL PIONIERILOR

Prof. TOMA MAREȘ

Ne propunem, în cele ce urmează, să oferim, la cererea unor cititori ai articolului „Modalități și forme de realizare a concepției materialist-științifice despre lume și viață prin activitățile specifice Organizației Pionierilor", apărut în nr. 12/1980 al Revistei de pedagogie, o serie de sugestii referitoare la structura, organizarea și desfășurarea unor forme de activitate care, prin complexitatea și atractivitatea lor, se bucură de o mare audiență în rîndul școlarilor.

ALMANAHUL ȘTIINȚIFIC. Se poate pregăti și realiza la nivel de detașament sau de către cercurile științifice (în prezența colegilor și părinților), pe baza unui generic și al unui sumar stabilit de comun acord cu toți participanții. Almanahul este o formă complexă cu conținut variat, cuprinzînd informații, știri, comunicări, curiozități, scurte recenzii, însoțite de demonstrații folosind cît mai expresiv material audiovizual. În organizarea acestei forme trebuie să se țină seama de particularitățile de vîrstă incluse în trei niveluri școlare (clasele III—IV, V—VI, VII—VIII). Elementele comune ale almanahului pentru toate categoriile de vîrstă ar fi: prezentarea genericului și a sumarului; comunicări (1—2) referitoare la tema almanahului realizate ilustrativ prin albume, diapozitive și diafilme comentate de autorii înșiși; rubrica „Știați că... ?", cuprinzînd, tot din sfera temei respective, o serie de informații de ultimă oră, susținute acolo unde e cu putință cu ajutorul unor demonstrații și experiențe de laborator; vitrina cărții de specialitate alcătuită din recomandarea unor cărți prin liste bibliografice sau scurte prezentări; probe de perspicacitate și istețime pentru sporirea gradului de atractivitate și antrenare a elevilor. Un astfel de almanah, în funcție de vîrsta participanților, poate dura între 40' (cl. III—IV) și 60' (cl. VII—VIII).

Vă sugerăm cîteva generice de almanah, pe cele trei niveluri școlare. **Clasele III—IV:**

„Să privim într-o moleculă cu apă", „Cum ia naștere o floare ?", „De unde vin animalele domestice ?", „Există zmei și balauri ?", „Ce vedem pe cer ?" ș.a.; **Clasele V—VI:** „Cum putem ajuta natura ?", „Secretul recoltelor bogate", „Luminițele din pădure și focurile de comori", „Zeii au existat în realitate ?", „Jules Verne, genial prezicător al tehnicii de azi", „Ce l-a îndemnat pe omul din vechime să creadă în forțe supranaturale și minuni ?", „Minunile între adevăr și închipuire", „Ce este biblia ?" ș.a.; **Clasele VII—VIII:** „Ce este viața și cum s-a născut ea în lumina genezei biblice și a adevărului științific ?", „Există viață pe alte planete ?", „De ce religia propovăduia principiul: cred fiindcă este absurd", „OZN-uri — nave planetare sau fenomene din atmosfera terestră ?", „Va avea loc sfîrșitul lumii ?", „Supranatural sau încă necunoscut ?" ș.a.

Sperăm că exemplul pe care ne propunem să-l detaliem va veni în ajutorul organizării almanahurilor științifice.

Generic: „Supranatural... sau încă necunoscut ?" **(Clasele VII—VIII).**

Scopul: Să demonstreze prin argumente științifice ideea că fenomenele încă necunoscute ale materiei sînt considerate ca supranaturale din cauza gradului de dezvoltare a științei într-un moment din evoluția omenirii.

CRITERII PENTRU STABILIREA CONȚINUTULUI. Întrucît tema nu poate fi tratată exhaustiv, se vor alege doar cîteva probleme care-i preocupă pe elevi și chiar pe adulții din localitate; se va urmări valorificarea cunoștințelor de istorie, biologie, fizică și chimie, alegîndu-se căile de mass-media cele mai potrivite, precum și cele două colective de elevi pentru pregătirea almanahului.

DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚII. Se vor ține două comunicări pregătite de cîte un reprezentant al fiecărui colectiv. Un referat este consacrat concepției omului de altădată, alegîndu-se trei fenomene tipice pentru concepția mistică a acestei perioade: **fulgerul** — manifestare de mînie a forțelor supranaturale; **epidemiile** — pedeapsă divină; **animalele mitice** — șarpele de mare, inorogul, salamandra, balaurul. Cu

ajutorul epidiascopului vor fi proiectate imagini de epocă, care pot fi găsite în numeroase materiale bibliografice. Se va demonstra că aceste eresuri sînt înlăturate în epoca modernă prin progresele științei și tehnicii. Experiențele și succesele lui Franklin explică fulgerul, trăznetul, tunetul, descoperirea microscopului și nașterea microbiologiei explică epidemiile ; dezvoltarea zoologiei și paleontologiei rezolvă problema monștrilor și a fosilelor uriașe. Și aici se pot folosi materialele ilustrative adecvate.

Al doilea colectiv va duce mai departe, prin referatul său, ideea că și în zilele noastre mai sînt probleme cărora nu li s-au dat o deplină explicație științifică și care lasă loc unor interpretări greșite. De pildă, problema unor energii psihice speciale cu care sînt înzestrați unii oameni, energii socotite altădată supranaturale, dar care astăzi fac obiectul unei științe studiate, încurajată în multe țări, numită parapsihologie.

De asemenea, problema „inteligenței" plantelor și animalelor contestată pînă acum cîțiva ani, dar dovedită în prezent de noi cercetări științifice, și a vieții pe alte planete în jurul cărora s-au țesut ipoteze fantastice și care se clarifică pe măsura expansiunii omului și a instrumentelor sale în cosmos.

La rubrica „Știați că... ?" un grup de elevi va prezenta, prin intermediul expunerii sau dialogului, un evantai de știri și curiozități legate de una din temele : fulgerul globular, boli și epidemii virale descoperite în ultima vreme, omul care vede cu degetele ; ce se mai știe despre monstrul din Loch Ness (născocire sau animal preistoric), noutăți despre Yetti — omul zăpezilor ; plante care detectează etc.

Vitrina cărții de specialitate va fi susținută de 3—4 elevi, care vor prezenta revistele și ziarele anunțînd curiozități pe tema în discuție (Știință și tehnică, Almanahul științific, Magazinul etc.), precum și cîteva cărți aflate în biblioteca școlii, care pot fi consultate pentru aprofundarea și clarificarea unor probleme referitoare la teme, cum ar fi : „Enigmele Terrei" de Horia Matei, „Din lumea animalelor" de Marin Dumitrescu, „Monștri de odinioară" și „Animalele vorbesc" de Tudor Opriș, care pot fi prezentate pe scurt.

Ca probleme de isteține și perspicacitate sugerăm, printre altele : să se recunoască cu ce animal actual seamănă ființe „supranaturale" ca balaurii, meduza, sirena, centaurul, salamandra, inorogul, mimarea imprudenților unui copil care s-a îmbolnăvit de o boală epidemică, iar asistența să indice încălcările igienei, care au favorizat îmbolnăvirea ș.a.

MEDALIONUL ȘTIINȚIFIC constituie o activitate educativă, al cărei scop este să ofere pionierilor, prin prezentarea complexă a vieții și activității unor mari personalități române sau străine o pildă de muncă perseverentă în sprijinul promovării adevărurilor științifice, a progresului tehnico-material al societății în lupta împotriva neștiinței și concepțiilor retrograde. Medalionul științific poate fi organizat și desfășurat de către un detașament sau cerc pionieresc, de către un grup de detașamente cu pionieri de vîrste apropiate. Uneori, pentru succesul medalionului se recomandă invitarea unor mari personalități contemporane, care au cunoscut aspecte din viața și preocupările unor savanți.

Activitatea se organizează din timp, pe baza unui plan alcătuit de comun acord cu participanții, care să antreneze, pe cît posibil pe toți pionierii grupați în echipe de documentare și elaborare. Inițial trebuie adunat materialul referitor la tema medalionului : lucrări ale autorului, lucrări critice sau biografice despre personalitatea respectivă, diafilme, diapozitive, albume, eventual documente obținute de la familie sau de la casa memorială, acolo unde există ș.a. Recomandăm ca în structura unui medalion să se includă, printre altele : prezentarea literară a portretului personalității respective ; o prezentare cronologică a celor mai importante date privind viața și opera respectivei personalități ; activitatea științifică a celui portretizat, subliniindu-se aportul ei în dezvoltarea științei și tehnicii românești, eventual și pe plan mondial.

Fiecare din aceste momente, care vor fi pregătite de colectivele stabilite, va fi ilustrat cu un material audio-vizual corespunzător : expoziții de carte, fotografii, albume, diapozitive, diafilme, secvențe din filmele documentare sau artistice privind personalitatea la care se referă activitatea, autografe sonore (discuri sau înregistrări pe bandă de magnetofon). Dacă este cazul, se pot organiza demonstrații și experiențe de laborator legate de personalitatea respectivă, precum și fragmente selecționate din opera sa, cu care, la momentul oportun, vor fi ilustrate aspecte din viața sau opera acesteia, ce vor fi citite expresiv de pionierii stabiliți.

În alegerea temei medalionului științific se vor avea în vedere două criterii : a) sărbătorirea oficială a acelei personalități pe plan național sau internațional (aniversările organizate de U.N.E.S.C.O.) ; b) gradul de familiarizare al pionierilor cu respectiva personalitate, în funcție de nivelul școlar la care se găsesc. Sugerăm cîteva teme în raport cu principalele grupe de vîrste : pentru clasele III—IV — „Aurel Vlaicu — primul cutezător ro-

mân al aerului", „Jules Verne — părintele descoperirilor moderne", „Pasteur — descoperitorul lumii invizibile și învingătorul turbării", „Victor Babeș — în lupta pentru sănătatea omului"; pentru clasele V—VI — „Anghel Saligny — precursor al construcțiilor moderne", „Charles Darwin — creatorul concepției științifice despre apariția și evoluția lumii vii", „H. Coandă — exemplu al geniului tehnic românesc", „Nicolaus Copernic — creatorul concepției științifice antiteologice despre sistemul solar".

Vă propunem un plan de medalion:

Tema: „Charles Darwin" — creatorul concepției științifice despre apariția și evoluția lumii vii".

Organizează: cercul „Prietenii adevărului științific" sau cercul de biologie al elevilor claselor VII—VIII.

Scopul: Să se prezinte condițiile istorice, eforturile, munca titanică a savantului pentru elaborarea primei concepții științifice despre nașterea și evoluția vieții, originea omului și rolul omului în transformarea naturii.

Materialul demonstrativ: tablourile lui Darwin, cărțile sale traduse la noi (Originea speciilor, Plantele insectivore, Originea omului, Variația plantelor și animalelor prin domesticire etc.), care pot fi expuse în ziua activității, lucrările „Charles Darwin" de C. Motaș, Ed. științifică, 1972 (de unde se pot proiecta cu epidiascopul multe imagini) și „O călătorie în jurul lumii pe vasul Beagle" (care oferă și ea multe ilustrații). Aceste lucrări vor fi recomandate ca bibliografie pionierilor care pregătesc sau asistă la activitate. De asemenea, se pot folosi diapozitivele și diafilmele referitoare la Darwin și evoluționism care se găsesc în marea majoritate a școlilor.

Desfășurarea activității. După deschiderea activității de către pionierul responsabil se dă cuvîntul unui pionier care va realiza portretul literar al marelui savant pornind de la portretele proiectate, de la mărturiile unor contemporani, cum ar fi Husley și E. Haeckel și a unor savanți darwiniști, cum ar fi românii V. Babeș, Paul Bujor, N. Leon, E. Racoviță ș.a.

În continuare alți pionieri vor prezenta în ordine cronologică cîteva elemente mai importante biografice, insistîndu-se asupra copilăriei lui petrecută în natură, asupra adolescenței pasionată de călătorii și experiențe, bogată în lecturi despre lumea plantelor și animalelor. Se va sublinia că educația bigotă primită în sînul familiei a fost contracarată și anihilată de preocupările sale științifice care l-au condus la ateism. Se va preciza că momentul hotărîtor în viața și cariera lui Darwin a reprezentat-o călătoria sa în jurul lumii pe vasul Beagle din 1831—1833, cu care prilej a colectat un imens material care-i va servi în demonstrarea teoriei sale evoluționiste. Prezentarea va fi realizată prin proiecții de fotografii și de diafilme sau diapozitive referitoare la descoperirile lui Darwin.

Partea a treia a activității va fi consacrată sublinierii uriașului aport al cercetărilor acestuia la combaterea concepțiilor biblice referitoare la geneză, originea omului, precum și a teoriilor fixiste ale științei de atunci, conform cărora speciile sînt neschimbătoare, sau dacă se schimbă, acest lucru se datorește catastrofelor ceea ce reprezenta pe atunci un sprijin indirect adus de știință întăririi concepțiilor teologice. Se va face o scurtă sinteză a concepției darwiniste, indicîndu-se și laturile revoluționare, dar și unele limite de către un invitat (cercetător, agronom, zootehnician, medic, profesor etc.).

JURNALUL VORBIT este un tip de activitate mult îndrăgită de pionieri, deoarece amintește un mijloc mass-media accesibil și atrăgător: radiojurnalul și telejurnalul care prezintă probleme de actualitate într-o formă mozaicată, pivotîndu-le în jurul unui eveniment central. Această activitate face parte din tipurile de activități moderne, care reușesc să activizeze un număr mare de școlari, stimulează informarea, descoperirea și creativitatea alături de dezvoltarea spiritului științific și deprinderile de a lega teoria cu practica vieții sociale. Se recomandă ca acest gen de activitate să fie centrată pe o anumită temă și să fie încredințată pionierilor din clasele mai mari, care au un orizont cultural-interdisciplinar și o experiență mai mare în realizarea unor forme de comunicare scrise și orale.

Jurnalul vorbit are o structură specială, întrucîtva asemănătoare cu sumarul unui cotidian. Adică el trebuie să realizeze tema printr-un articol de fond, reportaje, comentarii, recenzii, portrete, interviuri, știri, diferite rubrici (Aflăm despre..., Cine știe că ..., Vă recomandăm etc.), colțul de curiozități, de jocuri, rebusuri, anunțuri ș.a. Pionierii stabiliți pentru realizarea acestor materiale și rubrici pe baza documentării directe și indirecte vor preda în timp util materialele altor colegi stabiliți, pentru a realiza ilustrarea cu fotografii, grafice, scheme, diapozitive etc.

Pentru sporirea gradului de atractivitate recomandăm ca unele forme ziaristice, cum ar fi: interviul, comentariul să nu fie citite, ci prezentate direct de pe banda magnetică înregistrată la fața locului. Sugerăm cîteva teme de actualitate referitoare la popularizarea cuceririlor științei și tehnicii pentru combaterea unor concepții mistico-religioase, care pot fi realizate la nivelul detașamentelor claselor VI—VIII sau de către cercurile științifice: „Științele viitorului

și viitorul științelor", „Știința și tehnica românească în anul 2000", „Poluarea — pericolul nr. 1 al zilelor noastre", „Ce înseamnă și cum poate fi combătută criza energetică", „Există minuni?", „Știința contemporană în luptă cu necunoscutul", „Cum se modernizează religia" ș.a. Exemplul pe care vi-l prezentăm va avea tema: **„Există minuni?" (Clasa a VI-a).**

Scopul: prin prezentarea unei game largi de fenomene neobișnuite, se va urmări, prin intermediul opoziției dintre explicația naivă și cea științifică, să se demonstreze că minunile nu sînt rezultatul acțiunii forțelor supranaturale, ci au cauzalitate bine precizată de știința zilelor noastre.

Materialele folosite: almanahurile, revistele „Magazin" și „Știință și tehnică", cărți din Editura politică referitoare la educația ateistă a tineretului, lucrarea „20 de științe noi ale secolului XX" recent apărută în Editura „Albatros", benzi de magnetofon pe care s-au înregistrat opinii ale pionierilor, interviuri luate unor școlari care mai cred în minuni, împreună cu opiniile unor adulți solicitați în clarificarea acestor probleme.

Desfășurarea. Redactorul-șef al „jurnalului vorbit" prezintă tema, sumarul, după care solicită pe realizatorul articolului de fond (în cazul de față „Ce sînt în realitate și cui au servit și servesc minunile?") să-și prezinte materialul în timp ce pionierii ilustratori exemplifică cîteva din minunile biblice, prin intermediul unor fotografii sau desene din albume de picturi celebre cu teme religioase (Moise trece deasupra Mării Moarte, Trezirea lui Lazăr din morți, Vindecarea ologului din Capernaum, Focul Sodomei și Gomorei ș.a.), ca și unele minuni nebiblice, cum ar fi: fenomenele cerești și biologice neobișnuite (sori dubli, copii cu două capete, liliecii sau castanii care înfloresc toamna ș.a.).

În continuare un alt pionier va prezenta note de drum cu titlul „Pe urma focurilor de pe comori", în care „minunile" luminițelor din păduri sau flăcăruile de pe dealuri vor primi o explicație științifică de rigoare. Interviul luat de un pionier unui coleg care crede în minuni, înregistrat pe bandă de magnetofon, va fi prezentat auditorului, după care alți realizatori ai jurnalului vor comenta. Pentru a crea o atmosferă cît mai antrenantă, se va prezenta un sondaj cu titlul „Minunile pe care le-aș dori cît mai repede înfăptuite", în care realizatorul, sondînd opinia publică, va înfățișa dezideratele concrete ale generației lui sub chipul unor „Minuni" realizabile: un sistem de acumulare a tuturor cunoștințelor școlare în cea mai scurtă unitate de timp posibilă, mașini cu viteza gîndului, limbajul cosmic cu care putem conversa cu orice extraterestru, prelungirea vieții ș.a.

Acest sondaj va fi dublat de un punct surpriză: răspunsul pe bandă de magnetofon sau chiar scris al unor recunoscuți oameni de știință privind capacitatea de transformare a acestor minuni în realitate. Prin rubrica „Oameni de seamă" vor fi prezentați 2-3 oameni de știință care au jucat un rol de seamă în combaterea și dezlegarea unor minuni (ex: Voltaire, Pasteur, Leuwenhock — descoperitorul microscopului, Galileo Galilei — creatorul lunetei ș.a.). La rubrica „Umor" a jurnalului vorbit vor fi prezentate cîteva pagini din literatura antireligioasă, unde sînt persiflate minunile și se pot, eventual, prezenta epigrame, scheciuri și chiar mici scenete, în care vor fi satirizați cei care așteaptă „minunile".

În continuare se vor prezenta, prin intermediul rubricii „Aflați că...", explicarea unor fenomene prezentate ca minuni de către reprezentanții religiei, cum ar fi: aghiazma care nu se tulbură din cauza busuiocului ce emite fitoncite și a vasului de argint care are proprietatea de a steriliza apa; proprietatea curativă a unor ape minerale; puterea de hipnoză, sugestia, levitația (plutirea și înlănțuirea). Jurnalul vorbit se poate încheia cu rubrica „Vă recomandăm" în care scop se vor comunica cîteva noutăți din presă sau din colecțiile de popularizare științifică referitoare la tema activității.

EDUCAȚIA NUTRIȚIONALĂ

MARIA ITU, RODICA SEGAL — Universitatea din Galați

Realizarea educației nutriționale reprezintă o necesitate în condițiile vieții moderne și constituie elementul de bază în formarea unor deprinderi raționale de selecționare a alimentelor și de dirijare a alimentației, cu implicații mari în starea de sănătate a populației. Datorită implicațiilor educației medicale, unele vîrste sînt mai favorizate în ceea ce privește cunoștințele de alimentație echili-

brată. Este vorba de copiii pînă la 2—3 ani, a căror alimentație este, în general, dirijată de unii adulți care ajung singuri la conștiința necesității de a se alimenta rațional datorită unor afecțiuni pe care le-au contractat, tocmai pentru că n-au știut, sau nu s-au alimentat rațional.

Pe aceste considerente se poate deduce că există două direcții practice de activitate educativă : una ținînd vîrsta școlară (inclusiv cea preșcolară și universitară) și alta — continuare firească a primei — vîrsta adultă. Aceleași precizări ne permit a deduce și tipul de acțiune practică necesitat : acțiune formativă propriu-zisă, de autoeducație, preventivă și corectivă în același timp.

SCOPUL UNEI ASEMENEA AMPLE ȘI ATOTCUPRINZATOARE munci în care obiectul educației trebuie să fie nu numai colectivitățile școlare, ci și cele din instituțiile productive și mai ales de servicii către populație : formarea consumatorului rațional de alimente și prin aceasta asigurarea stării de sănătate a populației pe termen lung și calitativ superior indicilor realizați pînă în prezent. Acest scop răspunde cerințelor formulate de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu în Raportul la cel de-al XII-lea Congres al P.C.R., în cuvîntarea la Plenara Consiliului Național al F.D.U.S. și în alte documente care se referă la creșterea continuă a bunăstării întregului popor și crearea unei noi calități a vieții.

Sarcinile care decurg din acest scop fundamental al politicii partidului în domeniul menționat, cu implicațiile educative corespunzătoare, au valoare generală, dar caracter diferențiat — chiar individualizat uneori — și pot fi privite pe obiective formative mari :

1. **CONȘTIENTIZAREA** necesității unei alimentații raționale în vederea asigurării sănătății individuale și generale ; estomparea sau eliminarea elementelor de conștiință care contravin scopului menționat.

2. Formarea și consolidarea unui **COMPORTAMENT CORECT** privind alimentația rațională ; prevenirea, corectarea sau eliminarea aptitudinilor nerationale, dăunătoare sănătății, unele cu vizibile tendințe de a fi transmise generațiilor ce urmează prin ereditate culturală : consumul excesiv de alimente, în special rafinate și concentrate, cu o scăzută valoare nutritivă (pîine albă, zahăr rafinat, dulciuri, grăsimi animale), consumul exagerat de cafea etc.

3. Consolidarea acelor calități de **VOINȚĂ ȘI CARACTER** care permit individului să adopte un comportament corect în situațiile de opțiune : alegerea pîinii integrale, mai închisă la culoare, mai puțin aspectuoasă, dar mai hrănitoare în defavoarea pîinii albe, pufoase, atrăgătoare dar dezechilibrată ; abținerea de la consumul care depășește necesarul fiziologic sau al unor produse dăunătoare (grase, sărate etc.).

O analiză a posibilităților existente în condițiile concrete ale programului școlar permite alcătuirea unui curriculum al obiectivelor de detaliu privind educația nutrițională. Acesta cuprinde :

a) În compartimentul **informativ** — necesar a se realiza dată fiind valoarea lui pentru cunoașterea problemelor, în acțiunea de asimilare a cunoștințelor și de formare a convingerilor și sentimentelor — se enumeră : noțiunile privind valoarea nutritivă și energetică a unui aliment ; compoziția și valoarea nutritivă a principalelor alimente care alcătuiesc rația alimentară ; rolul nutrițional al proteinelor, calitatea proteinelor, surse alimentare de proteine ; necesarul de energie în funcție de activitatea fizică, de vîrstă, sex, anotimp etc. ; valoarea energetică a diferitelor alimente ; rolul nutrițional al vitaminelor, tipurile de vitamine, surse alimentare în diferite vitamine ; importanța sărurilor minerale ; conținutul alimentelor în calciu și fier ; influența modului de prelucrare asupra calității nutritive a produselor alimentare ; caracteristicile alimentelor rafinate și concentrate ; efectul lor dezechilibrant ; necesarul zilnic de produse alimentare : lapte, carne, ouă, cereale, legume, fructe, grăsimi, zahăr ; consecințele abuzului alimentar (de zahăr, grăsimi animale, condimente etc.).

b) Pe linia formării și ajustării **gusturilor alimentare** se conturează obiective ca : stimularea gustului pentru produsele naturale, mai puțin prelucrate și rafinate (mai puțin albe, limpezi, pure etc.), produse proaspete (legume, fructe), de importanță deosebită (lapte, ouă, brînzeturi) ; ajustarea sau chiar inhibarea gustului pentru produsele excesiv de dulci (produse zaharoase, dulcețuri etc.), pentru produse excesiv de picante ; strunirea gusturilor exagerate, ieșite din normal (prea sărat, prea dulce, prea condimentat etc.).

c) Pe aliniamentul **afectiv** sînt reținute următoarele obiective : stimularea sentimentului de satisfacție în legătură cu realizarea unei alimentații curent echilibrate ; incitarea sentimentului de nemulțumire pentru alimentația peste cuantumul necesar ; provocarea sentimentului de repulsie pentru situațiile de abuz alimentar, sau pentru alimente care creează un efect postingestiv dezagreabil ; inhibarea aceluiași sentiment trăit față de alimente hrănitoare valoroase, bogate în substanțe nutritive (lapte, brînză, ouă, fructe, legume, pîine integrală, etc.).

d) În ceea ce privesc **convingerile** se impun acțiuni cu valoare pozitivă și negativă : formarea convingerii că trebuie să se mănînce la ore regulate, în cantități optime fiecărei mese ; formarea convingerii că nivelul de trai nu este ilustrat de consumul de pîine albă, de existența produselor carnate la fiecare masă etc. ; formarea convingerii că numai printr-o alimentație echilibrată se poate evita apariția unui dezechilibru care afectează sănătatea ; inhibarea convingerii că produsele bogate în calorii sînt și hrănitoare ; inhibarea convingerii că omul gras este și sănătos.

e) În sfera **concepțiilor și opiniilor** două obiective mari direcționează activitatea practic educativă : formarea unor concepții și opinii sănătoase privind alimentația și necesarul nutritiv ; prevenirea concepțiilor și opiniilor nesănătoase de tip „dacă cîștig lasă să mănînc", „mănînc acum de toate că dacă mor nu mai mănînc" etc. ; schimbarea opticii privind un anume fel de a prepara mîncarea (exagerat prăjit, prea acru, prea picant, cu multă grăsime etc.), de a o asorta (numai cu lucruri prăjite, cu multă sare etc.) și prezenta (inestetic).

f) În compartimentul **priceperilor și deprinderilor** se aliniază deopotrivă obiective ce impun intervenții formative : **cu valoare pozitivă :** deprinderea de a consuma alimente mai puțin prelucrate, bogate în substanțe nutritive, de a mînca la ore regulate, de a mînca încet, a mesteca bine etc. ; **cu valoare inhibitivă :** a mînca neregulat, prea sărat, prea picant, prea fierbinte sau prea rece, prea mult etc.

g) În domeniul formării sau destrămării **obișnuințelor** sînt de reținut obiective ca : formarea obișnuinței de a mînca zilnic fructe și legume proaspete ; de a bea zilnic lapte ; de a consuma ponderat dulciuri ; de a prefera uleiurile vegetale în defavoarea grăsimilor animale etc. ; destrămarea obișnuinței de a mînca repede, neregulat, sărind micul dejun, de a consuma multe dulciuri, de a refuza sistematic laptele și produsele lactate ; de a mînca excesiv, a zdrobi în dinți sîmburi, nuci, semințe etc.

h) În privința **atitudinilor** se conturează, de asemenea, obiective : **cu efect stimulator :** formarea unei atitudini pozitive față de alimentele naturale, cu valoare nutritivă ridicată ; a atitudinii estetice în timpul mesei ; în prezentarea produselor etc. ; **cu efect inhibitiv :** schimbarea atitudinii de „om gurmand" într-una de „om ponderat", inhibarea atitudinii de respingere a unor produse deosebit de importante pentru alimentație : lapte, fructe și legume proaspete.

i) În sfera trăsăturilor de **voință și caracter** unele obiective vizează prin realizarea lor : fortificarea voinței de a respinge surplusul de alimente, produsele dăunătoare sau cu valoare nutritivă scăzută ; de a se opune unei pofte exagerate de mîncare ; estomparea și eradicarea unor trăsături negative de voință și caracter (lăcomia alimentară) în aprovizionare și consum.

Cunoașterea obiectivelor formative și reformative ale educației nutriționale deschide calea precizării formelor de organizare a muncii educative, a metodelor și mijloacelor ce pot fi folosite în acest scop. În inventarul formelor, lecțiile de specialitate (anatomie și igienă), cele practice (de gospodărie) și toate cele ce se pretează, prin conținut, acestei acțiuni, ocupă locul central în școală, urmate fiind de orele de dirigenție, de consultații, vizite în întreprinderi de industrie alimentară, vizionări de filme documentare etc. Pentru acțiunile extrașcolare avînd drept beneficiari elevii, gama formelor se completează cu cercul de artă culinară, simpozioane, mese rotunde, întrebări și răspunsuri, dezbateri cu specialiști, cu brigăzi științifice etc., acțiuni la care pot participa și părinții, personalul aflat în serviciul cantinei școlare.

Metodologia desfășurării tuturor acestor forme, ca și a altora care se află în circuitul muncii educative, încorporează metode cunoscute, mînuite însă în sensul cerut de obiectivele educației nutriționale (explicația, demonstrația, studiul de caz, învățătura, pilda, exemplul personal, studiul și exercițiul comportamental, lectura, recomandarea etc.), nenumărate tehnici (de tracțiune, de asimilare, de corectare, de prevenire) și mijloace audiovizuale.

ÎNCHEIEM PREZENTAREA DE FAȚĂ și pledoaria pentru educația nutrițională ce o însoțește cu cîteva recomandări :

— Redimensionarea conținutului programei școlare la obiectul anatomia și fiziologia omului, astfel încît aceasta să cuprindă un volum mai mare de probleme referitoare la nutriție.

— Asimilarea educației nutriționale în sfera educației fizice și, prin aceasta, în programul general de educație permanentă.

— Introducerea unor elemente de educație nutrițională în programul muncii dirigintelui.

— Incorporarea conținutului educației nutriționale în cuprinsul tuturor disciplinelor care se pretează.

— Introducerea unui curs de nutriție în școli, diferențiat pe niveluri și profile, cu eliminarea paralelismelor. Considerăm că aceasta ar fi calea care ar permite o educație nutrițională științifică, ce s-ar solda

cu formarea unor deprinderi de comportament alimentar fixat pentru întreaga viață.

— În cadrul programelor de perfecționare a cadrelor didactice să fie introduse și probleme ce vizează educația nutrițională a elevilor. De asemenea, atît în învățămîntul universitar, cît și în cel postuniversitar să se organizeze cursuri permanente de nutriție.

— Se impune o amplă acțiune de educație nutrițională a întregii populații prin mijloacele culturii de masă: radio, tv, cărți de popularizare, filme documentare, introducerea unor elemente de informare nutrițională pe ambalajele produselor („produsul conține... și vă asigură...% din necesarul de... pe zi") etc.

— Asigurarea continuității educației nutriționale a elevilor în familie pe calea înarmării părinților cu cunoștințele, convingerile și sentimentele corespunzătoare actului formativ pe acest aliniament.

TEHNICI DE RESOCIALIZARE A ELEVILOR CU TULBURĂRI COMPORTAMENTALE

Dr. GHEORGHE MIHAI, VALERICA DONEA

Părinții și societatea învestesc în tînăra generație tot ceea ce au mai bun ca disponibilități morale, deși de cele mai multe ori o fac prin intermediul imperativului: „Să asculți ceea ce vrem noi și să te supui!" În caz contrar, apare sancțiunea — apanajul exclusiv al adultului, deținător al dreptății și al adevărului. În acest context sînt suficiente cîteva experențe negative (de înșelare a bunei credințe a adultului), pentru a fi trasă concluzia că e posibilă o morală duplicitară. Copilul începe prin a imita, în același joc de-a viața socială, defectele și calitățile „celor mari", exprimînd mediul educativ ambiant; fetița strigă supărată la păpușa neascultătoare: „Idioato, ești o mică prefăcută!", iar băiețelul rîde în hohote de ursulețul „beat", căruia îi adresează cuvinte triviale, în batjocură. La școală „elevul are datoria să facă mereu ceva, chiar dacă nu este motivat; imperativele ce i se adresează nu au întotdeauna o acoperire înlăuntrul său și nu sînt însoțite de norme ale acțiunii utile"[1]. Educația prin transmitere de directive de conduită, indiferent dacă are ca sursă o structură formală sau una informală, nu dă rezultate pozitive din pricina dezacordului între educatori atît în privința tehnologiei, cît și a obiectivelor imediate. În plus, acești educatori, prin formație sau prin menire, sînt confruntați cu mijloacele mass-media care informează, pe bună dreptate, nediferențiat, despre defectele morale din lumea adulților.

Cele arătate pledează pentru o educație realistă, constructivă, sistematică, organizată prin colaborarea tuturor factorilor participanți, care, ei înșiși trebuie să urmărească autoperfecționarea morală. Sîntem împotriva ascunderii realității sub aspect moral în procesul educațional. Se impune, deci, perfecționarea mijloacelor de educație pentru adaptarea lor la cerințele cognitiv afective ale tinerei generații. În acest sens, descoperirea de noi căi, mijloace sau ansamblu de mijloace (precum și redimensionarea unora vechi) este o cerință corespunzătoare permanentei înnoiri a trebuințelor psihosociale a ființei omenești.

Tehnici psihagogice

Psihagogia își are începuturile în opera lui Kronfeld (1924) și este continuată de Baumgarten-Tramer (1948) și alții. Ea este știința interdisciplinară care stabilește principii psihologice pentru o tehnologie pedagogică, prin intermediul căreia se obține reorganizarea conduitei copiilor și adolescenților inadaptați în conformitate cu așteptările socio-morale. Sînt psihagogice tehnicile prin care înfăptuim integrarea subiecților într-un mediu de interdependențe, unde datoriile realizate în acțiuni materiale și spirituale au corespondent drepturi garantate în aceeași măsură. Obiectivele psihagogiei sînt: a) însușirea de către subiecții inadaptați a modelelor autentice de comportament social; b) crearea de deprinderi corespunzătoare cu cerințele socio-morale și profesionale ca motivații ale acțiunilor, cu

[1] Dicu A, Dimitriu E., *Probleme de psihologie a educației*, E.S., București, 1973, p. 90, și urm.

ajutorul unui şir de experienţe reuşite în mod pozitiv. Este reuşită acea experienţă pozitivă de viaţă, care dă satisfacţie autorului ei atît din punct de vedere material, cît şi spiritual şi corespunde imperativelor morale ale societăţii.

Aceasta înseamnă că subiecţii cu devieri de conduită şi-au însuşit, în structura personalităţii lor morale, doar defectele morale ale adulţilor, le-au organizat într-un mod propriu, astfel că valorile morale pozitive, fie ocupă un loc secundar, fie apar deformate. De aici, conduitele lor nu corespund aşteptărilor sociale, sînt calificate drept antisociale. Din perspectiva psihagogiei aceşti subiecţi sînt **anetopaţi** (anetein = lipsă morală). Prin anetopatie vom înţelege acel aspect al destructurării psihice, caracterizat prin defecte morale, care afirmă astfel o personalitate defectuos construită sau în curs de constituire. Anetopatul ştie că nu trebuie să săvîrşească anume acţiune, pentru că este fundamentată pe un criteriu moral antisocial, dar întrucît acest criteriu este al lui, îi aduce profit, îl valorifică ori de cîte ori are prilejul. Vrem să spunem, cu alte cuvinte, că subiectul nu este bolnav psihic, nici nervos, el avînd o personalitate dezarmonică din punct de vedere moral şi, prin aceasta social. Fireşte, însă, că anetopatia se relevă a fi un aspect al stării de debilitate mintală (egocentrism, individualism, invidie, grosolănie) exprimată în plan acţional prin agresiune, vagabondaj, excrocherii ş.a. La fel, ea însoţeşte psihopatiile (prin nerecunoaşterea greşelii, refuzul de a-şi controla nervii, ostilitate gratuită, laşitate, minciună) exprimată în plan acţional prin vagabondaj, furt, grandomanie, violenţă ş.a. Dar anetopatia nu înseamnă neapărat debilitate mintală sau/şi psihopatie. Prin urmare, anetopatiile au în sistemul lor cauzal factori organici şi ereditari, în mod exclusiv, factori socio-educaţionali, în mod exclusiv, precum şi conjuncţia acestora.

Din cercetarea noastră pe un lot de 600 elevi între 11 şi 18 ani, în 1978/'79, a rezultat că factorii anetotraumatizanţi acţionează în 72% din cazuri pe un teren predispus la apariţia unor tulburări psihice. În debilitatea mintală uşoară s-au stabilit o serie de cauze, cum ar fi : consumul de alcool al mamei însărcinate şi/sau consumul de băuturi alcoolice ale subiecţilor de la o vîrstă foarte timpurie (4—5 ani), carenţele alimentare asociate sau nu cu boli infecţioase, precum şi dezvoltarea psihosomatică în condiţii precare de educaţie [2]. La psihopaţi (explozivi, impulsivi, perverşi sexual) primează traumele psihice repetate în context familial puternic conflictual (părinţi nevrozaţi sau violenţi şi/sau alcoolici şi/sau delincvenţi şi/sau pur şi simplu dezinteresaţi de soarta copiilor lor ş.a. La copii nevrozaţi se constată ca note comune sociogene un program de viaţă zilnică al lor şi al părinţilor cu totul dezordonat (în raport cu disponibilităţile), supraîncărcarea cu sarcini în familie şi la şcoală, abandonul mamei sau al tatălui ; toate acestea pe un fond originar de hiperexcitabilitate şi labilitate afectivă. O seamă de subiecţi sînt sancţionaţi cu pedepse excesiv de aspre, repetate în mod nepotrivit, la care am putea presupune şi unele tulburări abiotrofice ale creierului. Cazuistica noastră de cercetare, care ne-a relevat tulburări psihice nete, a stabilit drept complex cauzal al anetopatiilor aceleaşi carenţe educative din familie şi dinafara ei, etilismul părinţilor, problemele sexualităţii, însuşirea prematură a unor principii practice de conduită reţinute deformat prin diferite contacte cu adulţii antisociali, acutizarea raporturilor ostile între microgrupurile din cartier.

În consecinţă, vom distinge trei tipuri de anetopatii : 1) penitimice, adică cele care apar pe un fond de debilitate mintală ; 2) penipsihice, adică cele care apar pe un fond de destructurare psihică sau debilitate mintală şi destructurare psihică ; 3) sociotice, adică cele care apar datorită unor cauze sociale de educaţie negativă. Fireşte, alături de aceste tipuri se constată tipuri intermediare. Noi ne vom opri asupra ultimului tip, în care psihagogia joacă un rol principal în procesul de recuperare a subiecţilor.

Principiile psihagogice organizează tehnicile şi procedeele conform obiectivelor arătate mai sus.

ÎN PRIMUL RÎND, vom reţine că reeducarea adolescentului cu devieri de conduită este opera sa. Într-adevăr, căci dacă educatorul urmăreşte să impună a fi acceptate norme de conduită prin indiferent care mijloace, reeducarea este o iluzie ; obţinem personalităţi normale duplicitate şi nimic altceva. Din contra, dacă educatorul se vădeşte a fi cel care lucrează împreună cu adolescenţii, într-un climat de încredere, de calm şi probitate, convingînd subiecţii că există o necesitate morală de a admite ceea ce se găseşte în ei înşişi confuz, atunci rezultatele vor fi altele. Altfel spus, noi ştim despre acţiune că se declanşează după o decizie interioară a agentului, decizie rezultată dintr-un dialog cu sine, asupra căruia factorii exteriori intervin condiţional şi nu cauzal. Dacă acţiunea este negativă este simplu de înţeles că în dialogul lăuntric „vocea" morală a fost înfrîntă. La această înfrîngere au participat, neîndoios, factorii materiali şi spirituali exteriori negativi. Rolul educatorului este de a-şi asocia această voce pe care trebuie s-o facă atît de puternică, încît să învingă într-o serie de dialoguri viitoare cu „vocea" imorală. Tehnica psihagogică este a dialogului recurent care,

[2] Şerbănescu, T., *Neurologie, psihiatrie, endocrinologie,* Edit. medicală, Buc., 1978, p. 200.

deşi promisoriu, matisează prin implementare norme, în colaborare dezirabilă cu subiecţii, fie interpersonal, fie în grup natural constituit. Organizarea grupului pe clase ca laboratoare în care se cercetează pe viu şi se examinează practic regulile solidarităţii sociale, conduce, de asemenea, la opera de reeducare a adolescenţilor cu devieri de conduită dintr-o iniţiativă proprie.

ÎN AL DOILEA RÎND, reeducarea are loc în măsura în care adolescentul caută şi găseşte interesul major ce-i corespunde material şi spiritual; adică, dacă subiectul socoteşte că între interesul său social şi ceea ce i se transmite relaţia este de opoziţie, fie va adopta o mască de conformitate de circumstanţă în conduită, fie una de ostilitate neechivocă. Firește că există o legătură cauzală între acţiunile agresive ale adolescentului care îşi realizează astfel interesele sale negative şi mediul său de viaţă tensional, conflictual (dar şi societatea îi oferă modele de conduită violentă). De aceea, trebuie să mergem la sursă, adică la clarificarea naturii intereselor, eliminîndu-le pe cele ce contrazic afirmarea pozitivă a individului în mediul social şi, deci, eliminînd factorii cauzali ai agresiunii individuale. Această activitate de eliminare este psihagogică, deoarece accentul este pus pe colaborarea educator-elev. Exerciţiile de valorificare a intereselor cotidiene pozitive, în legătură cu procesul instructiv sau cu cel de la atelier provoacă, din experienţa noastră, deprinderea de a-şi propune şi atinge scopuri morale cu o constanţă tot mai pregnantă. În acelaşi sens, educatorul este obligat să diagnosticheze previzional performanţele adolescenţilor în mod diferenţiat, eşecul repetat putînd să-i deservească intenţia. Terapia ocupaţională, metodă psihagogică integratoare prin excelenţă, trebuie gîndită şi organizată astfel încît, într-un climat afectiv definitoriu, să pregătească individul pentru acceptarea cu plăcere şi interes a ceea ce constituie esenţialul vieţii umane: munca.

ÎN AL TREILEA RÎND, a oferi ocazia de reuşită morală, de a înmulţi aceste ocazii este fundamental în acţiunea psihagogică. **Adolescentul cu devieri de conduită s-a obişnuit cu insuccesul şcolar şi cu succesul în actele antisociale, dezinteresîndu-se treptat de răul provocat victimelor sale, ajunge să facă apologia egoismului şi individualismului.** Instalarea conduitelor de reuşită pe coordonatele morale admise de societate este o sarcină dificilă şi de lungă durată. Eşecurile subiecţilor s-au produs atunci, cînd mediul familial a fost străin sau chiar potrivnic faţă de eventualele acţiuni întreprinse. La şcoală, neacceptîndu-i-se nivelul scăzut de pregătire, n-a suportat măsuri corespunzătoare cu dezorientările sale. De aceea, contactele de fiecare zi cu educatorul-„antrenor al vieţii sociale" vor fi abordate printr-un control strict obiectiv al rezultatelor educative pozitive şi negative, elevii fiind mereu provocaţi să intre în situaţii de natură să declanşeze rezultate de reuşită morală pozitivă. Precauţia stă în alegerea situaţiilor în aşa fel, încît să apară fireşti, iar la capătul lor să se reliefeze cîştigul de prestigiu social, întemeiat pe valori morale admise.

Din experienţa noastră am observat că în primele zece situaţii preparate de noi, subiecţii nu sesizează acest aspect al relaţiei acţiune întemeiată pe valori morale pozitive — prestigiu social superior, iar dacă îl reţin, îl consideră întîmplător. În următoarele zece situaţii pentru aceiaşi subiecţi, şapte din ei fac remarca, dar nu caută situaţia nouă; în al treilea set de situaţii, cei şapte se arată interesaţi, le place condiţia obţinută şi încep s-o caute, întreprinzînd acţiuni de adîncire a prestigiului cîştigat. În al patrulea set de situaţii patru elevi din şapte sînt activi şi se poate conta pe ei. Desigur, procentajul de 40% de reuşită este foarte încurajator, dacă ţinem seama de caracterul experimental al muncii noastre şi de timpul scurt avut la dispoziţie.

ÎN AL PATRULEA RÎND, premisele integrării sociale rezidă în implantarea în conştiinţa adolescentului a ideii că se află într-o colectivitate raţională, pe care o slujeşte şi care îl slujeşte. Adolescentul se manifestă antisocial faţă de mediu, nu atît din pricina a ceea ce este mediul, ci pentru că acesta reprezintă pentru el un sistem de interdicţii care îi cere mereu, cu obstinaţie înainte de orice să se supună. Sîntem nevoiţi să recunoaştem că recompensăm cu uşurinţă pe adolescentul care admite imediat norma impusă şi privim cu suspiciune pe cel care întreabă înainte de orice „DE CE?". Odată în plus, cu nota de frondă, adeseori gratuită, adolescentul anetopat ridică obstacolul lui „De ce?" faţă de interdicţii şi imperative necontextualizate explicativ. Orice ezitare, orice respingere, orice tratare superficială în privinţa răspunsului, atrage după sine ideea că interdicţia (imperativul) = sancţiune din partea „minunatei, dar exclusivistei lumi a adulţilor". Din contra, sublinierea caracterului raţional al traiului în colectivitate poate fi realizată printr-o multitudine de situaţii provocate: întîlniri cu personalităţi artistice, ştiinţifice, politice, cu maiştri şi ingineri din uzine, la mese rotunde de dezbateri libere între profesori-elevi, părinţi-adolescenţi, pe teme practice de viaţă şi profesionale, sărbătorirea zilei de naştere a membrilor din microgrupuri, discutarea unor filme, a unor cărţi. Prin aceste acţiuni se reliefează valorile morale pozitive, servind astfel obiectivelor psihagogiei de eliminare a anetopatiilor.

(Urmare din pag. 11)

Capitolul este consacrat cercetărilor care se reunesc în modelul aşteptare — *valenţă cu aspect al determinantei situative.*

In capitolele VI, VII, VIII autorul se ocupă cu motivele care rezidă în dispoziţiile de personalitate, stabilite pe baza cercetărilor de psihologie experimentală şi diferenţiată, începînd cu anii, '50. Astfel, se analizează : motivul anxietăţii, motivul de realizare, de filiaţie, de dominare, de ajutorare şi de agresiune. Se acordă un spaţiu larg analizei motivului prosocial al nevoii de a ajuta, al simpatiei umane, precum şi motivului antisocial al agresiunii, legat de crimele celui de-al doilea război mondial, de terorism şi deturnări.

Capitolul IX conţine cercetările care localizează cauzele comportamentului în interdependenţa dintre factorii de personalitate şi determinantele situative. Acest punct de vedere este cel mai bine exprimat în motivaţia de realizare. Sînt expuse ideile care converg spre modelul deciziei cu risc, şi contribuţiile autorului referitoare la probabilitatea subiectivă de succes şi determinantele sale, la raportul paradoxal dintre creşterea nivelului de aspiraţii după insucces şi descreşterea după succes, la perseverenţă ca factor motivaţional ce corelează cu randamentul şi la tendinţa spre inerţie a acţiunii neterminate.

Autorul analizează influenţa explicaţiei cauzale asupra succesului şi insuccesului şi aduce contribuţii de seamă, elaborînd un model al raporturilor între condiţiile cauzal-atributorice (capacităţi, imagine de sine, starea de pregătire, concentrarea, starea fizică, dificultăţile sarcinii, examinatorul, întîmplarea) şi diferitele feluri de emoţii cu caracter stimulator : autoaprecierea pozitivă sau negativă, aprecierea externă pozitivă sau negativă şi anxietatea.

Ultimul capitol, al XIII-lea, se ocupă cu dezvoltarea motivelor şi cu schimbarea lor.

Analizînd motivul ca un construct sumativ de caracteristici (componente), autorul arată ce caracteristici anume sînt prezente în diferitele stadii de dezvoltare între 1—13 ani. In primele patru stadii de dezvoltare este menţionată formarea premiselor cognitive asupra capacităţii proprii de acţiune, care cu timpul se diferenţiază în concepte cauzale de capacitate şi efort. Se precizează premisele cognitive ale modelului deciziei cu risc, apoi cele ale valenţei-aşteptării, reliefîndu-se influenţa afectivă a atribuirii succesului capacităţii sau efortului şi importanţa standardului personal.

Schimbarea motivelor constituie un subcapitol care încheie lucrarea. Autorul arată că între cercetările referitoare la motivaţia de realizare cea mai spectaculară cucerire constă în întocmirea programelor de antrenament al motivaţiei.

Toate programele de exercitare a schimbării motivelor au fost centrate pe atribuirea cauzală a succesului şi insuccesului, pe trăirea ca autor al propriei acţiuni, pe cunoaşterea părţilor tari şi slabe, încrederea în propria persoană, standarde personale realiste, legate de propria capacitate de autoapreciere favorabilă. Este expusă ţesătura de influenţe care concură la o optimală motivaţie de realizare, bazată atît pe cerinţele faţă de profesor, de organizarea procesului de instruire, cît şi faţă de elev.

Autorul tratatului s-a găsit în faţa unui ocean de informaţii ale cărui ape tulburi le-a clarificat, desfăcînd firele destul de încîlcite ale diferitelor teorii, ordonînd şi integrînd toate cercetările secolului nostru cu privire la motivaţie.

Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţămîntului*

Demersul lucrării Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţămîntului, *apărută recent sub semnătura dr. Ion T. Radu, conferenţiar la Facultatea de filozofie a Universităţii din Bucureşti, se înscrie ca o contribuţie deosebit de importantă în înnoirea, perfecţionarea activităţii de învăţămînt, sintetizînd ceea ce autorul consideră mai semnificativ în patrimoniul de idei şi tehnici acumulate în domeniul evaluării, precum şi valoroase contribuţii teoretice şi practice desprinse din propria activitate didactică şi ştiinţifică. Lucrarea se remarcă prin actualitatea problematicii, printr-o constantă erudiţie, prin bogate surse experimentale, menite să pună în evidenţă liniile de forţă ale teoriei şi practicii evaluării pe plan naţional şi internaţional, să contribuie la dezvoltarea teoriei evaluării, vizînd în principal desprinderea unor idei de orientare a acţiunii, a unor teze cu valoare operaţională, autorul fiind convins că „nimic nu este mai practic decît o bună teorie". Prin analiza întreprinsă se urmăreşte, de asemenea, a se dezvolta perspicacităţi, a se cultiva abilităţi care să-i ajute pe organizatorii de învăţămînt şi pe educatorii înşişi la „selectarea sau chiar construirea unor tehnici adecvate de măsurare şi apreciere a activităţii şcolare".*

Cartea cuprinde nouă capitole, structurate în două secţiuni. Prima parte a lucrării, formată din patru capitole este consacrată problemelor generale ale evaluării eficienţei educaţiei şi obiectivelor de macrosistem ale învăţămîntului, iar partea a doua, constituită din cinci capitole, tratează problemele evaluării obiectivelor de microsistem ale învăţămîntului. In concepţia autorului, evaluarea este o parte componentă a actului pedagogic de instruire şi educare a elevilor, cît şi a oricărei strategii de organizare şi conducere a învăţămîntului în ansamblu. Scopul actului de evaluare este de a constata în mod obiectiv efectele unei acţiuni pedagogice şi de a aprecia aceste rezultate în perspectiva obiectivelor stabilite, care constituie în acest scop criteriile unei activităţi reuşite. Astfel, actul de evaluare este procesul menit să măsoare şi să aprecieze valoarea rezultatelor sistemului de educaţie sau a unei părţi a acestuia, eficacitatea resurselor, a condiţiilor şi a operaţiilor folosite în desfăşurarea activităţii, prin compararea rezultatelor cu obiectivele propuse, în vederea luării deciziilor privind ameliorarea activităţii în etapele următoare. Din analizele întreprinse sînt relevate funcţii ale evaluării (de constatare şi cunoaştere a rezultatelor şi de apreciere a acestora, de diagnosticare a activităţii desfăşurate, de prognosticare, prefigurînd desfăşurarea acesteia, şi rezultatele posibile ş.a.). Sînt precizate locul şi problematica teoriei evaluării în ansamblul teoriei educaţiei, sînt definite obiectivele educaţionale (relevate pe trei niveluri : finalităţile sau scopurile generale ale educaţiei, obiectivele intermediare specifice, obiectivele procesului de instrucţie şi educaţie), sînt prezentate exigenţe şi tehnici operaţionale corespunzătoare obiectivelor pedagogice cu o valoare aplicativă deosebită pentru cadrele didactice, sînt analizate strategii ale evaluării (evaluarea cumulativă, evaluarea continuă, formativă, mutaţii în strategia didactică). In încheierea primei părţi a lucrării, autorul consacră un capitol dens problemelor care privesc evaluarea unor obiective de macrosistem ale învăţămîntului. Se remarcă nivelul ştiinţific şi metodologic al tratării relaţiilor dintre învăţămînt şi dezvoltarea economică (contribuţia educaţiei la

Ana NEGULESCU
cercetător ştiinţific I.C.P.P.

(Continuare la pag. 40)

* Ion T. Radu, *Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţămîntului*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1981. 330 p.

IMPLICAȚII PSIHOPEDAGOGICE ALE RELAȚIEI GÎNDIRE—LIMBA MATERNĂ, LIMBA STRĂINĂ

MIRCEA GRIGOROVIȚĂ

Una dintre problemele ştiinţifice importante prin implicaţiile ei pentru învăţămîntul limbilor străine este cea privind legăturile dintre gîndire, limba maternă şi limba străină. Ne vom strădui în articolul nostru să prezentăm aspecte interesante, noi, în legătură cu stadiul actual al problemei.

1. — Problematica relaţiilor dintre limbă (Sprache), limbaj (Sprechen) şi gîndire, care trebuie studiată **interdisciplinar** (lingvistică generală, logică, psiholingvistică, filozofie, teoria cunoaşterii, psihologie, neuropsihologie, sociologie, pedagogie, metodică) este foarte complicată şi totodată actuală, datorită naturii complicate şi pline de contradicţii a gîndirii şi limbii, ambele avînd un caracter social şi biologic, individual [1].

2. — Walter Apelt [4] a scos clar în evidenţă deosebirile între învăţarea limbii materne şi a limbilor străine.

Între altele însuşirea **limbii materne** are la dispoziţie zilnic un timp aproape nelimitat, dorinţei de exprimare a copilului aproape că nu-i sînt puse limite, pe cînd la **limba străină,** chiar în condiţiile cele mai favorabile, posibilităţile sînt limitate şi oferă o situaţie artificială pentru orice posibilitate largă de a învăţa o limbă străină.

3. — După cum au arătat Günter Frohne şi Ludwig Wilske, unele cercetări efectuate privind raportul de timp al elevilor între comunicarea în limba maternă şi în cea străină, în timpul cursurilor, au stabilit acest raport de 100 : **1.** Considerînd întreruperile (vacanţele etc.), raportul creşte şi mai mult în favoarea limbii materne [1, p. 261].

4. — Pedagogi şi psihologi (vezi Georg Michel, op. cit. pag. 61) au stabilit recent că la copiii de vîrstă şcolară mai mică este posibil să se educe o înţelegere „lingvistică" (deci conştientă) pentru limbă, cu mult mai mare decît se consideră a fi tipic pentru această vîrstă şi decît este cerut de programele şcolare [1]. Atragem în mod special atenţia asupra acestei probleme, considerînd că limbile străine trebuie învăţate pe bază de conştientizare şi nu pe bază de simplă imitare, chiar de la început.

5. — In ultimul timp a apărut alături de termenul de vorbire exterioară şi cel de vorbire interioară. Cum se produce vorbirea exterioară? Psiholingvişti ca Zinkin, Leontiev, Zimnaia, Riabova, bazîndu-se pe concepţia materialist-dialectică a caracterului de activitate a limbii, au arătat că producerea şi desfăşurarea vorbirii e un proces multistratificat, cu structuri proprii şi cu mai multe trepte [5]. A. N. Leontiev a alcătuit pentru vorbirea orală, productivă, un model generator care, schiţînd simplificat procesul foarte complicat de exprimare, oferă posibilitatea de a descrie sistematic procesul spiritual lingvistic. Leontiev deosebeşte următoarele trepte: **I)** Etapa internă, pregătitoare: **a)** Cristalizarea intenţiei de a vorbi, de a comunica, **b)** Realizarea programului intern al comunicării, **c)** Realizarea comunicării prin vorbire internă, **II)** Etapa externă: **a)** Realizarea sonoră a gîndirii, **b)** controlul.

Acest model este valabil pentru limba maternă şi pentru cei ce posedă limba străină la fel de bine ca limba maternă. Dar cei care posedă la fel de bine o limbă străină ca şi limba maternă formează o minoritate, iar în lumea şcolară un asemenea nivel nici nu poate fi atins. O gîndire pură în limba străină, a accentuat Ingrid Wotsche în articolul Sprachtätigkeit und Fremdsprachenerwerb in psycholingvistischer Sich („Deutsch als Fremdsprache", 4/1980, pag. 199) este posibilă numai după un contact iniţial **intensiv** cu

limba străină și după o ședere îndelungată de ani de zile în țara unde se vorbește acea limbă.

6. — În problematica producerii vorbirii, după cum am amintit mai sus, a apărut categoria de vorbire interioară (innere Rede, inneres Sprechen , innere Sprachtätigkeit).

Limba (Sprache) îndeplinește 2 roluri : **a)** Mijloc de formare a gîndirii (vorbirea interioară), **b)** Mijloc de exprimare a gîndirii — actul exterior al vorbirii [6].

Wilhelm Schmidt deosebește 2 categorii de vorbire interioară care însă se pot întrepătrunde [1, p. 17].

a) **Activitatea orientată nemijlocit comunicativ** — care este procesul psihic al pregătirii interne a activității vorbirii exterioare, de la conceperea planului de comunicare pînă la începerea vorbirii exterioare sau de la prelucrarea vorbirii exterioare, de la receptarea unei comunicări cu decodificarea ei, pînă la diferitele procese psihice în legătură cu aceasta.

b) **Vorbirea interioară neorientată nemijlocit comunicativ** care se conturează în special la realizarea funcției **cognitive** a limbii, la procese de gîndire și de recunoaștere. Dar și toate celelalte procese psihice (procese de fantezie și de voință, realizări de memorie) sînt în conexiune cu ea.

7. — Între generarea gîndirii în limba maternă și eventuala gîndire în limba străină există, după cum a remarcat Günter Desselmann, deosebiri.

a) În formarea intenției de a vorbi, a scopului, se pune problema, dacă persoana își formulează singură scopul vorbirii sau sarcina este dată de altă persoană. (Ultima alternativă este caracteristică pentru învățămîntul limbilor străine.) Trebuie luată în considerație relația dintre vorbitor și receptor. Apoi trebuie făcută distincția între o discuție spontană și o expunere pregătită dinainte.

b) Conceperea mintală a comunicării, schițarea în mare a planului conținutului, realizarea planului conținutului sînt influențate și hotărîte de gradul de stăpînire a limbii străine. Günter Frohne și Ludwig Wilske ne asigură că, în mediul școlar, limba străină nu poate fi niciodată la fel de bine stăpînită ca limba maternă [1, p. 265]. În consecință se va gîndi, se va codifica, în **limba maternă**, apoi, printr-un proces de recodificare, în vorbirea interioară, se va traduce conținutul de cunoștințe fixate în limba maternă, adecvîndu-se mijloacelor lingvistice străine cunoscute. Cînd, deci, posedarea limbii străine este relativ slabă, are loc, altfel spus, o precodificare în limba maternă, înainte de a se codifica în limba străină. Între precodificare și codificare are loc o transformare simplificatoare, care devine necesară în momentul cînd în limba maternă se gîndește complicat, însă în limba străină se cunosc numai mijloace simple de exprimare.

Această fază de pregătire, după cum a arătat Günter Desselmann, poate să aibă loc pentru un timp mai îndelungat fie în limba maternă, fie amestecat, bilingv. Deci, la limba străină apare o nouă fază, suplimentară. Leontiev atrage atenția că, în special în etapele începătoare ale învățării limbii străine, trecerea de la planul conținutului la comunicare nu se realizează direct, ci cu ajutorul limbii materne. Are loc un proces mai mult sau mai puțin complicat, care este îngreuiat suplimentar atunci cînd în limba maternă au loc un șir de gînduri complicate, pentru a căror exprimare exterioară stau la dispoziție numai mijloace lingvistice foarte simple în limba străină. În cazul unor astfel de **discrepanțe** între **necesitatea** exprimării și **posibilitatea** de exprimare, cel care învață este obligat să-și restructureze exprimarea planificată înainte în limba maternă și să găsească soluția de înlocuire simplificată. Se ajunge astfel la o **traducere după sens** a comunicării în limba maternă, aceasta provocînd ezitări și încetiniri între fazele vorbirii interioare a comunicării. **Realizarea** semantică-gramaticală a comunicării depinde de mai mulți factori : de **direcția** comunicării (proces unilateral sau bilateral, vorbire de tip monolog sau vorbire dialogată), de **intenția** comunicării (comunicarea unei situații, relatare, descriere, întrebare, explicare), de **relațiile** dintre partenerii de discuție (străini, cunoscuți, stare socială etc.). În învățămîntul limbilor străine partenerul joacă, în cadrul unui dialog, un rol important prin nivelul lui de stăpînire a limbii străine și a cunoașterii subiectului. Cu cît gradul de stăpînire a limbii este mai mic, cu atît mai mult comunicarea în vorbirea interioară este determinată de limba maternă. La limbile străine vorbirea interioară nu există de la început și trebuie formată, fiind condiționată de bagajul de mijloace și forme lingvistice în limba străină.

8. — Am amintit pînă acum de **însușirea pedagogică dirijată** a unei limbi străine, de învățarea limbilor străine orientată comunicativ. Dar, notează Günter Frohne și Ludwig Wilske, ca **domenii generale** ale comunicării în limbi străine pot fi considerate și întrebuințarea naturală a limbii străine ca mijloc pentru activitatea practică și spirituală (de ex. lectură, documentare etc.), precum și întrebuințarea naturală, care se aseamănă cu însușirea limbii materne în procesul comunicării, ce poate avea loc în timpul unui sejur mai îndelungat în țara unde se vorbește limba respectivă [1, p. 219].

9. — Din punctul de vedere al **partenerului** pot exista **2 categorii** de acțiuni în limba străină: acțiuni pentru subiect (acțiune **directă**) și acțiuni pentru alte persoane — cel puțin 3 parteneri — (acțiune **indirectă** — 2 persoane cu comunicări proprii și un transmițător, traducător, fie oral, fie în scris). Fiecare comunicare **indirectă** este **bilingvă.** Dar și cea **directă** poate fi bilingvă (de ex. cititul și auzitul în limba străină, care în interior se traduc în limba maternă, respectiv se acumulează în forma ei [1, p. 259].

10. — Importantă este și problema **funcției cognitive** a limbii străine, în legătură cu acumularea de cunoștințe, păreri, judecăți în limbi străine (Günter Frohne, Ludwig Wilske, pag. 262, 263). S-a constatat că, de obicei, **funcția** cognitivă **nu** are loc în **limba străină.** Chiar dacă unele cunoștințe au fost acumulate în procesul unor acte de comunicare în limba străină, totuși acumularea lor, reținerea lor în memorie are loc, de regulă, în limba **maternă.** În limba străină se înregistrează în **memoria de lungă durată**: a) **cunoștințele de limbă străină** (cunoștințe de și despre limbă), b) unele **cunoștințe noționale, de terminologie** (termeni de specialitate, fără echivalent în limba maternă, cunoștințe de etnografie etc.), c) **texte învățate pe dinafară.**

11. — Încercarea de a elimina limba maternă din învățămîntul limbilor **străine** s-a dovedit a fi o iluzie dăunătoare [7] iar formula „a gîndi în limba străină" este imposibil de realizat în mediul școlar, substratul material al conținutului de cunoștințe fiind atîta timp un substrat în limba maternă, pînă cînd limba străină este stăpînită foarte bine.

În această privință o atitudine științifică foarte justă a avut-o P. Petcov [8], care, pornind de la constatarea că metoda directă și-a propus ca scop eliminarea limbii materne din învățămîntul limbilor străine pentru a elimina interferențele, consideră că limba maternă a putut fi eliminată doar organizatoric, formal, dar nu și din mintea elevilor. S-au luat măsuri organizatorice contra limbii materne, fără a se ține seama că influența limbii materne este o situație existînd obiectiv, care nu poate fi ignorată, mai cu seamă că aceasta are și o **influență pozitivă** asupra învățămîntului limbilor străine. S-a vorbit despre „gîndirea în limba străină" în necunoștință de cauză, fiindcă la cei mai mulți elevi nu se poate dezvolta această capacitate, în școală nefiind date condițiile pentru atingerea acestui scop. Dar și fără atingerea acestui scop — nerealizabil —, cunoștințele de limbă acumulate în școală sînt suficiente pentru scopurile învățării limbilor străine. De fapt, în revista „Fremdsprachenunterricht" ideea imposibilității realizării gîndirii în limbă străină a fost exprimată acum cîțiva ani.

12. — S-a arătat că gîndirea e în strînsă legătură cu limba. Limbile de mare circulație universală au un lexic de 400 000—500 000 unități lexicale (fără a aminti de terminologiile de specialitate). În școală se învață un număr de 2 000—2 500 unități lexicale, deci 0,5% din total. (După „Sprache — Bildung und Erziehung". pag. 256). Și cunoștințele gramaticale sînt reduse. Cu un vocabular redus este mai mult decît dificil de a gîndi în limba străină, mai ales că și timpul cînd aceasta este vorbită este foarte redus.

13. — Scoțîndu-se în evidență rolul limbii materne în generarea gîndirii, se pune acum cu stringență problema restructurării exercițiilor la limbile străine. Günter Desselmann, în excelentul său articol despre care am amintit, prezintă sintetic noile tendințe în legătură cu categoriile de exerciții. În legătură cu formarea intenției de a vorbi e important să se creeze situații de vorbire motivate, interesante. S-a constatat astfel că rezumatul textului unei lecții nu are un efect stimulator, ci stimulatoare sînt exercițiile de vorbire liberă (freies Sprechen). În ceea ce privește conceperea mintală a comunicării, îi corespunde un concept mintal, fie că este vorba de un monolog sau de un dialog, fie că e vorbire pregătită sau spontană. Problema care se pune la limba străină este de a se aduce în **concordanță conținutul** cu **mijloacele lingvistice** ale limbii străine, realizarea planului fiind determinată de gradul de stăpînire a limbii străine.

Elaborarea planului poate avea caracter individual sau colectiv. Pentru dirijarea conținutului pot fi introduse ajutoare lingvistice sau extralingvistice. Alegerea mijloacelor lingvistice este limitată în comparație cu limba maternă. La limba străină elevul nu poate să se concentreze numai asupra conținutului decît atunci cînd operează cu un material lingvistic bine fixat în memoria de lungă durată. Este nevoie deci de o permanentă **activizare** și **reactivizare** a **vocabularului,** urmărindu-se ca posesiunea lingvistică individuală să acopere cît mai multe comunicări. Günter Desselmann subliniază că **metodele noi** scot în evidență necesitatea de a se realiza **exerciții bilingve.**

Miroslav Kopal [9] a arătat convingător că **traducerea după sens** (sinngemässes Übertragen sau freies Übersetzen) din limba maternă în limba străină este o activitate importantă, care ajută la exprimarea multor conținuturi **într-o** limbă străină, atunci cînd cunoștințele de gramatică și de lexic nu sînt prea vaste. Prin acest gen de traducere, mijloacele lexicale și gramaticale necunoscute sînt înlocuite cu altele sau eliminate, informația rămînînd însă intactă.

într-o măsură cît mai mare, în stăpînirea unor situații comunicative noi care se ivesc, în stăpînirea deprinderilor de comunicare, deci competență și performanță.

18. — Cercetările noi în legătură cu relațiile dintre gîndire-limbă maternă, limbă străină impun **reevaluarea practică** a rolului **pozitiv** al limbii materne în învățarea limbilor străine, avîndu-se în vedere modalitățile de însușire a unei limbi străine, precum și rolul traducerilor. Dezvoltarea **personalității** elevului presupune **creativitate.** Și această creativitate trebuie să existe și din partea elevilor și din partea profesorilor la toate orele de curs, deci și la orele de limbi străine.

BIBLIOGRAFIE

1. *Sprache und Denken,* Allgemeine Sprachwissenschaft, I, pag. 30, citat în *Texte und Aufgaben zur Sprachtheorie,* Herausgegeben von Georg Michel, Thea Schippan und Ludwig Wilske, VEB Bibliographisches Institut, Leipzig, 1979, pag. 168.

Sprache — Bildung und Erziehung, Von einem Autorenkollektiv unter Leitung von Wilhelm Schmidt, VEB Bibliographisches Institut, Leipzig, 1977, pag. 28. (Din acest volum vom cita din capitolele elaborate de Wilhelm Schmidt, Helmut Langner, Johannes Zech, Georg Michel, Günter Frohne și Ludwig Wilske.

2. *Dicționar de pedagogie,* Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, Editura didactică și pedagogică, 1979, București, pag. 193.
3. Annemarie Zarnikow, *Einführung in die Linguistik,* Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main, 1973, pag. 80—85.
4. Walter Apelt. *Positionen und Probleme der Fremdsprachenpsychologie,* VEB Max Niemeyer. Verlag Halle (Saale). 1976, pag. 74—76, 78.
5. Günther Desselmann. *Zur Nutzung sprachpsychologischer Erkenntnisse bei der Entwicklung des Sprechens im Fremdsprachenunterricht,* în „Deutsch ale Fremdsprache" 3/1979, pag. 138—144.
6. *Das innere Sprechen,* Theoretische Probleme der Sprachwissenschaft, în *Texte und Aufgaben zur Sprachtheorie, pag.* 171—172.
7. *Moderner Sprachunterricht — Lehrerbildung und Lehrerfortbildung,* Bericht über die V. Internationale Deutschlehrertagung in Dresden vom 1 — 5 August 1977, VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig, 1979, pag. 90.
8. P. Petkow. *Die gegenseitige Ergänzung des Fremdsprachen — und des Muttersprachnunterrichts in den kommunikativen Sprachfertigkeiten* în Moderner Sprachunterricht (de la 7), pag. 95—98.
9. Miroslav Kopal, *Sinngemässes Übertragen im Prozess der Spracheignung,* în „Deutsch als Fremdsprache", 1/1978, pag. 46—50.
10. Bertold Brandt, *Die Einheit von Kenntniserwerb und Könnensentwicklung im Fremdsprachenunterricht* în Moderner Sprachunterricht (de la 7), pag. 31.

O METODĂ DE EVALUARE STRUCTURAL-DINAMICĂ A FORMĂRII DEPRINDERILOR

Prof. LIGIA-IULIANA PANĂ

Evaluarea educației a căpătat în ultimele decenii valențe noi, devenind un moment important al însuși procesului de instruire[1]. Dacă pînă în anii '50 evaluarea reprezenta un element care putea fi atașat sau nu procesului de instruire (dar în cele mai multe cazuri era folosit numai accidental), ultimele decenii, prin optica nouă, pe de o parte, asupra considerării procesului de instruire ca sistem cu reglare **(deci cu conexiune inversă)[2] și, pe de altă parte, prin de**mersul general spre formularea și atingerea unor obiective cît mai precise **ale instruirii, au impus acordarea unei atenții deosebite EVALUĂRII nu numai prin prisma momentului ca atare, ci și prin prisma elaborării unei METODOLOGII din ce în ce mai adecvate.**

DACĂ S-AR PUTEA SPUNE CĂ „regulile de omogenitate" a evaluării propuse de Scriven[3], precum și

[1] A se vedea în acest sens : Ralph W. Tyler (ed.), *Educational Evaluation New Roles, New Means,* University of Chicago Press Chicago, Illinois, 1969 ; *Evaluarea sistemelor și a proceselor educaționale,* Editura didactică și pedagogică, București, 1976.

[2] R. B. Thompson, *A Systems Approach to Instruction,* Linnet Books, 1971.

[3] Reamintim și noi așa cum sînt prezentate în *Probleme de tehnologie didactică,* Caiete de pedagogie modernă, nr. 6, București, E.D.P., 1977, p. 8 : — corespondența dintre obiectivele programei și conținutul instruirii ; — corespondența dintre conținutul instruirii și instrumentele de evaluare ; — corespondența dintre obiectivele programei și instrumentele de evaluare.

tehnicile pe care le presupune elaborarea operațională a obiectivelor[4] au devenit deja un loc comun, totuși domeniul definirii **SPECIFICULUI** unor științe ca discipline de învățământ este de-abia într-un stadiu inițial[5]; or, **conștientizarea acestui demers și transpunerea lui în practică** pentru un obiect sau altul reprezintă o condiție sine-qua-non a proiectării sistemelor instrucționale.

Această definire „ca disciplină școlară" a unui domeniu de cunoaștere sau de activitate umană implică și căutarea unor **metodologii** noi din ce în ce mai adecvate specificului respectiv.

Dacă metodologia generală de proiectare și validare a unor teste reprezintă o problemă comună tuturor disciplinelor școlare, fiecare disciplină, prin specificul ei, **impune sau poate impune elemente noi și în metodologia evaluării.** Astfel, acceptînd modelul limbii străine ca disciplină școlară, precum și modelul procesului de învățămînt, evaluarea nivelului de formare a unei deprinderi oarecare impune un specific determinat de particularitățile acestui tip de comportament.

Din studiile apărute în literatura de specialitate[6], metodologia evaluării nivelului de formare a deprinderilor constă, în linii mari, în elaborarea unor obiective operaționale pe **clase comportamentale** care constituie modul de manifestare a deprinderii respective și elaborarea, în raport cu aceste obiective, a unor itemuri de control; nivelul de formare a deprinderii este dedus din nivelul (numărul) reacțiilor corecte.

Considerăm că în momentul de față putem trece la **proiectarea unor instrumente mai fine care să poată surprinde unele aspecte ale DINAMICII de formare a deprinderilor de limbă.** Pentru a facilita poziția teoretică pe care ne situăm în elaborarea acestei metodologii, vom face un succint recurs istoric la o poziție clasică în pedagogie și anume ne vom referi la poziția vîgotskiană în ceea ce privește raportul dintre învățare și dezvoltare. Se știe că, analizînd problemele dezvoltării psihicului, Vîgotski a pus în evidență existența așa-numitei **zone a dezvoltării imediate** și a formulat teza conform căreia procesul de învățămînt trebuie să se bazeze „nu numai pe nivelul actual al dezvoltării, adică pe funcțiile psihice deja formate, ci și pe capacitățile potențiale, pe funcțiile în formare, cu alte cuvinte, pe zona dezvoltării imediate"[7].

REVENIND LA SPECIFICUL DISCIPLINEI NOASTRE și anume în speță la formarea unei deprinderi, de exemplu, a deprinderii de exprimare orală — raportată la cadrul de referință menționat mai sus — putem considera că această deprindere are, ca orice funcție sau capacitate în formare, o anumită dinamică, deci, **în structura ei s-ar putea diferenția nu numai două nivele — superior și inferior —, ci o întreagă zonă a dezvoltării cuprinsă între aceste două momente extreme: cunoaștere-necunoaștere, însușire-neînsușire.**

Acceptarea unei astfel de poziții conduce și la **necesitatea proiectării unei metodologii în evaluarea nivelului de formare a deprinderii respective.** Pentru aceasta ar trebui găsită posibilitatea de a depista, în cadrul acestui continuum, punctul la care a ajuns elevul în formarea unei clase comportamentale sau a alteia, cu un material de limbă sau cu altul.

Considerăm că și pentru această proiectare indicii prețioase ne pot fi sugerate de procedurile psihopedagogice ce decurg din teza vîgotskiană privind **zona dezvoltării imediate.** Este cunoscut faptul că o consecință metodologică a acestei teze o constituie indicația conform căreia **ceea ce elevul poate face astăzi cu ajutorul profesorului, mîine va putea face singur.** Această procedură se află și la baza metodologiei pe care o propunem pentru măsurarea nivelului de formare a deprinderilor. Astfel, în cazurile extreme putem avea „Reacție corectă" sau „Reacție incorectă". În zona dintre aceste limite elevul poate reacționa cu finalizare corectă, dar **după ezitări,** cu finalizare corectă **după autocorectare,** cu finalizare corectă **prin sprijinul profesorului** etc.

Organizat într-o succesiune determinată de ponderea elementului de ajutor, acest contiuum poate arăta ca în tabelul din pag. 35.

Evident, în afară de finalizările corecte, elevul poate finaliza incorect reacția sau se poate constata chiar lipsa reacției.

Ce ne oferă o astfel de optică metodologică?

---

[4] În acest sens menționăm doar cîteva din lucrările de referință: R. F. Mager, *Preparing Objectives for Programmed Instruction*, Palo-Alto, Calif., Fearon Publishers, 1972; Florence Steiner, *Performing with Objectives*, Newbury House Publishers, Inc., Rowley, Mass, 1975; Viviane et Gilbert de Landsheere, *Definirea obiectivelor educației*, E.D.P., București, 1979.

[5] A se vedea: E. Noveanu, *Conturarea unui model al obiectivului de învățămînt*, „Revista de pedagogie" nr. 5, mai, 1978; E. Noveanu, *Spre o abordare complexă a procesului de învățare a limbii străine*, „Revista de pedagogie" nr. 6, iunie, 1980.

[6] Unui interesant grupaj de studii bazate pe cercetări de didactică a limbilor moderne, îi este dedicat un întreg număr al revistei „Limbile moderne în școală", vol. 1, București, 1979. A se vedea, de asemenea, E. Noveanu, *Factori comuni și specifici relevați prin teste*, în vol. *Probleme de rusistică și lingvistică generală*, Universitatea București, 1976; Ligia-Iuliana Pană, *Deprinderile ca elemente funcțional-integratoare ale materialului de limbă*, „Revista de pedagogie", nr. 8, august, 1978.

[7] L. S. Vîgotski, *Opere psihologice alese*, vol. II, Editura didactică și pedagogică, 1971, p. 245.

1. Răspunsuri corecte
2. Răspunsuri corecte după ezitare
3. Răspunsuri corecte după autocorectare :
   a) imediată
   b) la sfîrşitul propoziţiei
   c) prin mai multe puncte de sprijin
4. Răspunsuri corecte cu sprijinul profesorului :
   a) prin repetarea stimulului
   b) prin oferirea stimulului în limba maternă.
   c) prin alte elemente ajutătoare
   d) prin mai multe puncte de sprijin
5. Răspunsuri după modelul din limba maternă
6. Răspunsuri incomplete
7. Răspunsuri incorecte după autocorectare :
   a) imediată
   b) la sfîrşitul propoziţiei
   c) cu mai multe puncte de sprijin
8. Răspunsuri incorecte în pofida sprijinului acordat de profesor :
   a) prin repetarea stimulului
   b) prin oferirea unui stimul în limba maternă
   c) prin alte elemente ajutătoare
   d) prin mai multe puncte de sprijin
9. Lipsa răspunsului.

În primul rînd, faptul că **putem determina nivele diferite în formarea unei clase comportamentale**; or, pentru reglarea procesului de instruire acest lucru are o importanţă hotărîtoare : **sesizarea zonei de dezvoltare imediată,** adică a nivelului de la care elevul poate ajunge la o reacţie corectă cu ajutorul profesorului sau apelînd la elementele de autocontrol al exprimării (cunoştinţe, modele) poate indica **TIPUL DE ACTIVITATE ce trebuie desfăşurată în clasă pentru ca „dezvoltarea imediată" să se transforme în „dezvoltare actuală" în condiţii optime,** cu cea mai mică cheltuială de timp.

În acelaşi timp, comportamentele aflate la limita de jos (adică cele la care nici un fel de sprijin din partea profesorului nu a putut conduce la reacţie corectă) pretind nu o exersare specifică, ci o reînvăţare ab initio.

Din cele expuse rezultă că metodologia evaluării propusă de noi se deosebeşte de cea tradiţională, devenită deja „clasică", prin următoarele :

— această metodologie are ca **punct de plecare** un model al limbii străine ca disciplină şcolară, definit nu în plan lingvistic, ci **în planul comportamentelor** care reprezintă obiectivele instruirii la această disciplină ;

— luînd ca **punct de reper deprinderile integratoare** — ca obiective principale ale predării limbii străine în sistemul şcolar — formarea acestor comportamente reprezintă rezultatul unui proces de învăţare ; de aici rezultă **necesitatea de a proiecta metodologia evaluării nivelului de formare a acestor deprinderi printr-o optică adecvată,** adică nu lingvistică, ci psihologică ;

— în proiectarea metodologiei evaluării nivelului de formare a deprinderilor am preluat **modelul vîgotskian al raporturilor dintre învăţare şi dezvoltare** cu evidenţierea zonei de dezvoltare imediată ;

— această metodologie de evaluare impune **elaborarea** unui sistem de indicatori noi care să permită diferenţierea unor momente ale procesului de formare a deprinderii respective ;

— din discriminarea nivelelor de formare decurge **posibilitatea** unor intervenţii diferenţiate prin **exersări specifice** sau reînvăţări complete.

PROBLEMA A APĂRUT din practica şcolară şi, desigur că ridică multe semne de întrebare atît în ceea ce priveşte aspectele pur teoretice, cît şi cele de realizare concretă. De o acuitate deosebită ni se par a fi cele referitoare la posibilităţile pe care le oferă unei tratări diferenţiate a elevilor prin prisma elaborării unor sisteme de exerciţii cu o specificitate sporită în raport cu o clasă de comportamente şi cu un anumit nivel de formare.

Astfel de probleme vor reprezenta, de-altfel, și obiectivul unor cercetări viitoare pe care ne vom strădui să le realizăm, evident, în vederea perfecționării procesului de predare, sarcină politică primordială a fiecărui cadru didactic.

EXPRIMAREA ORALĂ SPRE O EVALUARE STRUCTURAL-DINAMICĂ

Prof. FELICIA DINU-MĂRUȘTERU,
Timișoara

În cadrul modelului unei limbi străine ca obiect de învățămînt, exprimarea orală **ocupă un loc dominant atît datorită poziției ei în primul plan al finalităților urmărite prin predarea acestei discipline**[1], **cît și datorită caracterului ei** integrator **complex**[2].

Atît prima afirmație — cea referitoare la importanța acordată formării acestei deprinderi — cît și cea de-a doua — cu privire la complexitatea ei — determină necesitatea concentrării preocupărilor investigative asupra problematicii acestei zone încă insuficient de clare în ansamblul domeniului denumit, de regulă, prin „predarea limbilor străine".

ÎNCERCĂRILE DE INVESTIGARE se fac de pe numeroase poziții și în diferite planuri, fără a avea întotdeauna un cadru de raportare suficient de clar. Ne propunem să abordăm în materialul de față o concretizare a unei proceduri noi de evaluare a deprinderii de exprimare orală, subliniind că ne raportăm la următorul cadru de referință: **modelul disciplinei și strategia generală precizate în ultimele programe școlare** (notele definitorii ale limbii străine ca disciplină școlară) **și modelul procesului de învățare acceptat în momentul de față**[3].

Tehnica folosită pentru evaluarea deprinderii constituie o dezvoltare creatoare a unor poziții teoretice pertinente pentru acest cadru[4]. Utilizarea acestei proceduri pentru evaluarea structural-dinamică a formării deprinderii de exprimare orală la elevii clasei a V-a a impus elaborarea unui test cu specificitate adecvată scopului urmărit.

Testul a cuprins cinci secțiuni după cum urmează:

A/ Itemii 1-6: întrebări generale privind datele personale ale elevului:

1. What is your name?
2. How old are you?
3. Where do you live?
4. Where is your father working?
5. Have you any brothers or sisters?

[1] Cu privire la prioritatea formării deprinderii de exprimare orală în raport cu alte deprinderi a se vedea: notele introductive la *Programele de limbi moderne pentru clasele V—VIII*; Lucian Rașcă, *Orientări noi în predarea limbilor moderne*, „Revista de pedagogie", nr. 7, 1978, precum și precizările din: G. Gălățeanu, E. Comișel, *Îndrumător metodic pentru predarea limbii engleze în școala generală*, E.D.P., Buc., 1975; M. Saraș, E. Sfichi, *Îndrumător metodic pentru predarea limbii franceze în școala generală*, E.D.P., Buc., 1975; L. Ștefănescu, A. Ghinescu, *Îndrumător metodic pentru predarea limbii germane în școala generală*, E.D.P., Buc., 1975; M. Popescu, N. Popan, S. Morărescu, *Îndrumător metodic pentru predarea limbii ruse în școala generală*, E.D.P., Buc., 1975. Referitor la structura *disciplinei* „limbă modernă", a se vedea E. Noveanu, *Conturarea unui model al obiectului de învățămînt*, „Revista de pedagogie" nr. 5, 1978.

[2] A se vedea în acest sens: L. Pană, *Deprinderile ca elemente funcțional-integratoare ale materialului de limbă*, „Revista de pedagogie" nr. 8, 1978; W. Rivers, *Teaching Foreign-Language Skills*, Chicago and London, The University of Chicago Press, 1968, cap. 8; K. Chastain, *The Development of Modern Language Skills: Theory to Practice*, Chicago, Rand McNally et Co., 1971; I. A. Zimnjaja, *Psihologičeskie aspekty obučenija govoreniju na inostrannom jazyke*, Moscova, 1978.

[3] A se vedea, E. Noveanu, *Spre o abordare complexă a procesului de învățare a limbii străine*, „Revista de pedagogie" nr. 6, 1980.

[4] Posibilitatea principială de a elabora un intrument de evaluare plecînd de la teza vîgotskiană a *zonei de dezvoltare imediată* a fost formulată de Eugen Noveanu și discutată în cadrul lucrărilor LADEX în cursul anului școlar 1978—1979; transpunerea acestei teze într-o procedură concretă aparține prof. Ligia Pană, care a efectuat și primele măsurători cu acest instrument.

6. What do you like to play ?

B/ Itemii 7-20 : stimuli (întrebări) solicitînd reacţii în care elevii să folosească structurile şi lexicul însuşite în clasele II-IV : *

7. What is this ? (+I)
8. Is this a bag ? (+I)
9. What is he ? (+ I)
10. Where is the ball ? (+I)
11. What are they ? (+ I)
12. What colour is the book ? (+ I)
13. What is the boy doing ? (+ I)
14. Is the girl working ? (+ I)
15. Do you drink a cup of milk every day ?
16. When do you go to school ?
17. How old will you be next year ?
18. Where were you yesterday ?
19. Did you have a good time yesterday ?
20. Could you skate last year ?

C/ Itemii 21-26 : stimuli în limba maternă solicitînd formularea de către elevi a unor întrebări :

21. Întreabă-mă ce sînt acestea.
22. Întreabă-mă unde sînt elevii.
23. Întreabă-mă cînd joacă Mary tenis.
24. Întreabă-mă cînd am eu de gînd să merg la cinema.
25. Întreabă-mă dacă Peter are nişte mere.
26. Întreabă-mă cîte cărţi am eu.

D/ Itemii 27-40 : stimuli (întrebări) solicitînd reacţii în care elevii să folosească structurile şi lexicul însuşite în clasa a V-a :

27. How many times a week do you have English ?
28. Did you borrow a book from the school library yesterday ?
29. When did you buy a story-book ?
30. What will you do if it rains tomorrow ?
31. What is the weather like today ?
32. Where were Peter and Mary going when they saw a crowd of people near a bank ?
33. What has the girl just done ? (+ I)
34. Have you got good marks this week ?
35. Is anybody absent from school today ?
36. Is there anything on the pencil-box ? (+ I)
38. Must you cross the street when the light is red ?
37. Have you read Tom Sawyer yet ?
38. Must you cross the street when the light is red ?
39. Where is the girl looking at ? (+ I)
40. Which is bigger, the school-bag or the pencil-box ?

E/ Itemii 41-46 : stimuli (în limba maternă) solicitînd formularea de către elevi a unor întrebări :

41. Dacă creionul este tot atît de lung ca stiloul.
42. Dacă am cumpărat deja o carte englezească.
43. Ce făcea Peter cînd tatăl a intrat în cameră.
44. Dacă am mers la grădina zoologică săptămîna trecută.
45. De ce am fost la bibliotecă.
46. Cîte cărţi sînt pe masă.

REZULTATELE OBŢINUTE. Procedura menţionată ne permite gruparea datelor după tipurile de reacţie :

1. Răspunsuri corecte : 807 (54%)
2. Răspunsuri corecte după ezitare : 23 (1,5%).
3. Răspunsuri corecte după autocorectare imediată : 81 (5,5%)
4. Răspunsuri corecte după autocorectare la sfîrşitul propoziţiei : 25 (1,6%)
5. Răspunsuri corecte după autocorectare prin mai multe puncte de sprijin : 21 (1,4%)
6. Răspunsuri corecte cu sprijinul profesorului (prin repetarea stimulului) : 23 (1,5%)
7. Răspunsuri corecte cu sprijinul profesorului (prin oferirea stimulului în limba maternă) : 19 (1,2%)
8. Răspunsuri corecte cu sprijinul profesorului (alte elemente ajutătoare) : 22 (1,4%)
9. Răspunsuri corecte cu sprijinul profesorului (prin mai multe puncte de sprijin) : 20 (1,3%)
10. Răspunsuri după modelul din limba maternă : 18 (1,2%)
11. Răspunsuri incomplete : 19 (1,2%)
12. Răspunsuri greşite : 384 (26%) *
13. Lipsă răspuns : 10 (0,6%)

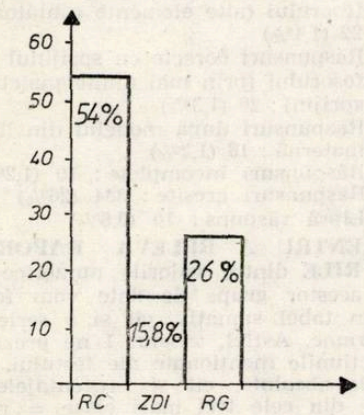
PENTRU A RELEVA RAPORTURILE dintre valorile numerice ale acestor grupe de date vom folosi atît un tabel sumativ, cît şi o serie de histograme. Astfel, tabelul 1 ne prezintă, pe secţiunile menţionate ale testului, atît valorile absolute, cît şi procentajele la fiecare din cele trei mari clase = reacţii corecte, reacţii aflate în zona dezvoltării imediate (2-9), reacţii greşite (în tabelul următor).

* Structurile au fost selecţionate (din inventarul total) după o procedură stabilită ad-hoc.

* Şi răspunsurile greşite pot fi diferenţiate după o structură analogă celei folosite în analiza răspunsurilor corecte. Astfel, vom avea : Răspunsuri greşite după autocorectare/ imediată, la sfîrşitul propoziţiei, cu mai multe puncte de sprijin/ ; Răspunsuri greşite în pofida sprijinului acordat de profesor /manifestat prin repetarea stimulului, oferirea unui stimul în limba maternă, a mai multor elemente ajutătoare, sau prin mai multe puncte de sprijin/.

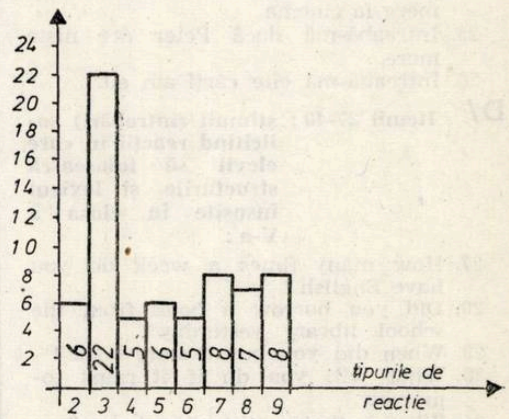
Itemi \ Reacţii	Reacţii corecte	Reacţii aflate în zona dezvoltării imediate	Reacţii greşite
1-6	146	10	35
	76%	5,2%	18,2%
7-20	280	67	86
	62,5%	14,9%	19,1%
21-26	90	43	57
	46%	22,3%	29,6%
27-40	227	72	129
	50%	16%	28,7%
41-46	64	42	77
	33%	21,87%	40%
TOTAL	807	234	384
	54%	15,8%	26%

În ultima linie (Totalul) se indică **mărimea** fiecărei clase — Reacţii corecte : 54%, Reacţii în zona dezvoltării imediate : 15,8%, Reacţii greşite : 26%. Grafic, această situaţie poate fi reprezentată ca în Histograma 1 :



Histograma 1

Trecînd la analiza mai amănunţită a reacţiilor din zona dezvoltării imediate, constatăm că, în raport cu „lăţimea" acestei zone, tipul de reacţie care se detaşează ca frecvenţă este „autocorectare imediată" finalizată într-un răspuns corect (81 cazuri). Celelalte tipuri de reacţii se prezintă cu frecvenţe apropiate, fără diferenţe semnificative.

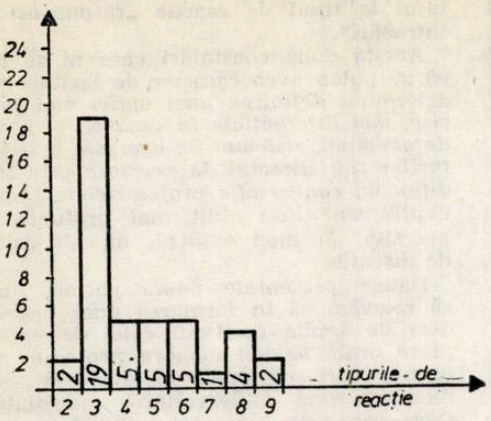


Histograma 2 : ITEMII 7-20
(reacţia solicitată : răspunsuri la întrebări)

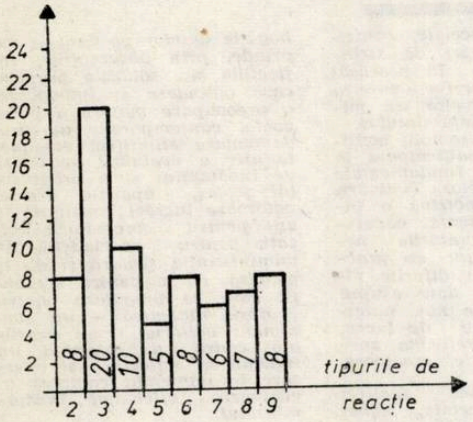
Încercînd o analiză a testului pe subsecţii constatăm o diferenţiere evidentă pe tipuri de reacţii. Această diferenţiere devine mult mai clară dacă vom compara secţiunile B, C, D, E ale testului în care secţiunea B (itemii 7-20) solicită răspunsuri la întrebări din materialul de limbă însuşit în clasele anterioare ; secţiunea C (itemii 21-26) formulare de întrebări din aceeaşi categorie de material ; secţiunea D (itemii 27-40) răspunsuri la întrebări din materialul clasei a V-a, iar secţiunea E (itemii 41-46) formulare de întrebări din materialul a-

celeiași clase. Datele pentru aceste secțiuni sînt concentrate în histogramele 6-9.

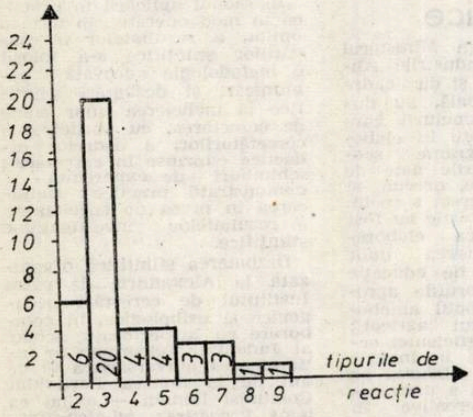
Din această situație rezultă că **zona dezvoltării imediate este mai largă pentru tipul de reacție „formulare de întrebări" decît pentru „răspunsuri la întrebări" indiferent de tipul de material testat** — predat în anii anteriori sau în anul în curs : 23,3% (la itemii 21-26) și 21,8% (la itemii 41-46) în raport cu 14,9% (la itemii 7-20) și 16% (la itemii 27-40).



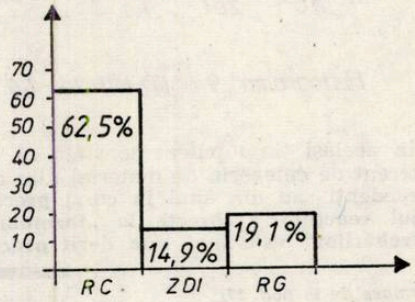
Histograma 3 : ITEMII 21-26
(reacția solicitată : formularea întrebării)



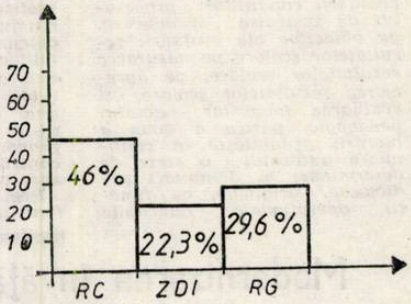
Histograma 4 : ITEMII 27-40
(reacția solicitată : răspunsuri la întrebări)



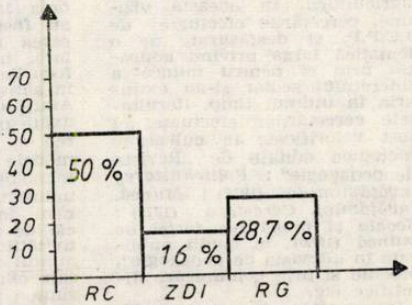
Histograma 5 : ITEMII 41-46
(reacția solicitată : formularea întrebărilor)



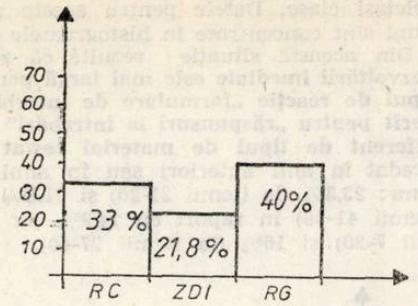
Histograma 6 : ITEMII 7-20



Histograma 7 : ITEMII 21-26



Histograma 8 ITEMII 27-40



Histograma 9 : ITEMII 41-46

În același timp putem constata că, indiferent de categoria de material (din anii precedenți sau din anul în curs) **procentajul reacțiilor corecte la „formularea întrebărilor" este mai mic decît procentajul la tipul de reacție „răspunsuri la întrebări".**

Aceste două constatări care ni se par că ar putea avea caracter de legitate pot determina *definirea unei optici mai precise, mai diferențiate în ceea ce privește, de exemplu, sistemul de exersare a structurilor sau sistemul de exersare prin tradiționala conversație profesor-elev.* Implicațiile sînt însă mult mai profunde și necesită, în mod evident, un alt cadru de discuție.

Datele prezentate ne-au permis doar să relevăm că în formarea unor deprinderi de limbă de tipul celei de exprimare orală se pot elabora proceduri de testare care să pună în evidență așanumita „zonă a dezvoltării imediate", fapt care poate duce la proiectarea unor sisteme de exerciții mult mai diferențiate, în esență mult mai adecvate și, deci, mai economice. Or, „economicitatea" reprezintă, în ultimă instanță, imperativul de prim ordin al didacticii contemporane.

(Urmare de la pag. 29)

dezvoltarea economică și condiționarea educației de factorul economic), dintre învățămînt și dezvoltarea socială, problemei fluxurilor școlare, a integrării socio-profesionale a absolvenților.

Structurată pe probleme ale evaluării condițiilor procesului de instruire și educare, pe obiective ale evaluării rezultatelor școlare, pe măsurarea rezultatelor școlare, pe aprecierea rezultatelor școlare și evaluarea factorilor actului pedagogic, partea a doua a lucrării prilejuiește în continuare autorului o serie de determinări și delimitări judicioase, originale, cu funcții operaționale, relevabile prin tehnici speciale, contribuții și clarificări de stringență necesitate în procesul de înnoire și perfecționare a evaluării obiectivelor de microsistem ale învățămîntului.

Lucrarea în ansamblu conținînd referiri edificatoare la autori și studii fundamentale asupra problemelor evaluării realizează deopotrivă o incursiune concludentă, convingătoare în confruntările nemijlocite ale celor ce practică evaluarea la diferite nivele, oferindu-le date asupra unor experimente noi, sugestii și instrumente de lucru, provocîndu-le reflecția spre contribuție proprie, creatoare, spre experiment.

Prin profunzimea analizei fenomenelor cercetate, prin bogăția datelor pe care le cuprinde, prin observațiile, reflecțiile și soluțiile propuse, care oglindesc și îmbogățesc o preocupare majoră a pedagogiei contemporane de fundamentare științifică și ameliorare a evaluării activității de învățămînt și a progresului școlar, apariția acestei valoroase lucrări constituie — atît pentru cercetători avizați, pentru specialiștii din administrația școlară și de la catedră, cît și pentru studenții care se pregătesc pentru profesia didactică — un eveniment editorial, un prestigios cadru de referință, un îndemn la reflecție și exersare în domeniul complex al evaluării eficienței învățămîntului.

Modernizarea învățămîntului agricol — obiectiv prioritar al cercetării psihopedagogice

Învățămîntului îi revin sarcini deosebit de importante în pregătirea și perfecționarea continuă a cadrelor necesare agriculturii. În această viziune, cercetările efectuate de I.C.P.P. și desfășurate pe o tematică largă privind educația prin și pentru muncă a tineretului școlar și-au extins aria în ultimul timp. Rezultatele cercetărilor efectuate au fost valorificate în culegerile metodice editate de „Revista de pedagogie" : *Politehnizarea învățămîntului* (1978) ; *Muncă. Învățămînt. Cercetare* (1979) ; *Școala și pregătirea forței de muncă* (1980), în studii publicate în „Revista de pedagogie", precum și prin comunicări științifice etc.

Investigațiile pe acest profil, organizate cu sprijinul direct al specialiștilor din Ministerul Educației și Învățămîntului, printr-o continuă colaborare cu specialiștii din Ministerul Agriculturii și Industriei Alimentare, precum și cu cadre didactice din școală, au dus deja la unele concluzii care au fost valorificate în elaborarea noilor programe școlare, în îndrumările date de forurile de decizie, precum și în activitatea concretă a școlii. Anul acesta cercetările au fost axate pe aspecte ca : elaborarea și experimentarea unor modele integrate de educație tehnologică pe profile agroindustriale, în scopul ameliorării învățămîntului agricol ; căi de sporire a eficienței activității productive în învățămîntul agricol ; validarea pe cale experimentală a unor cerințe psihologic-creative în organizarea practicii productive în agricultură ; stabilirea unor criterii de abordare a limbajului tehnico-tehnologic în pregătirea tehnico-practică agroindustrială. Rezultatele cercetărilor urmează să fie încorporate într-un *Îndrumător pentru activitatea tehnico-practică agroindustrială.*

În scopul aplicării în practică în mod operativ, în termen optim, a rezultatelor investigațiilor științifice s-a folosit o metodologie adecvată : comunicări și dezbateri științifice la încheierea unor etape de cercetarea, cu participarea cercetătorilor, a cadrelor didactice cuprinse în cercetare : schimburi de experiență și demonstrații practice ; publicarea în presa de specialitate a rezultatelor investigațiilor științifice.

Dezbaterea științifică organizată la Alexandria de către Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, în colaborare cu Inspectoratul școlar al Județului Teleorman în întîmpinarea aniversării a 60 de ani de la făuriea Partidului Comunist Român — avînd ca temă *Pregătirea tehnico-practică agroindustrială a elevilor*

Prof. dr. PETRE BARBULESCU

(Continuare în pag. 52)

CORELAREA CUNOȘTINȚELOR MATEMATICE DE LA GRĂDINIȚĂ (GRUPA MARE) CU MATEMATICA DE LA CLASA I

Prof. GHEORGHE MOLDOVAN, LIVIA BOCOCI, HORTENSIA ANDREI
Liceul pedagogic „Iosif Vulcan"-Oradea

În condițiile învățământului din țara noastră — unitar și științific organizat — conținutul matematicii de la clasa I trebuie să fie o continuitate firească a activităților matematice din grădiniță. În acest scop educatoarele de la grupa mare studiază programa clasei I, iar învățătorii de la clasa I studiază programa de la grădiniță.

Conform programei de matematică de la clasa I în primul trimestru școlar copiii vor face :

a) Prezentarea unor mulțimi de obiecte, recunoașterea obiectelor și intuirea lor, formarea noțiunii de mulțime și element.

Învățătorii pun accent — în primele lecții — pe formarea mulțimilor cu piese din trusa Dienes, după diferite proprietăți (culoare, formă, mărime, poziție). În acest timp se formează deprinderea de a recunoaște în clasă obiectele cu proprietăți asemănătoare (sau diferite) cu cele din trusă. Aici, învățătorul pune accent pe precizarea domeniului de definiție a proprietății. Exemplu „mulțimea pieselor roșii de pe masă", „mulțimea copiilor din clasa noastră" etc.

Copiii trebuie să vină de la grădiniță cu deprinderea de a „forma" mulțimi după proprietăți, dar și cu verbalizarea corespunzătoare. Dacă spunem „mulțimea copiilor" nu este complet definit, trebuie precizat locul, domeniul (mulțimea copiilor din banca I).

În acest sens educatoarele folosesc alături de obiecte concrete fișe : „colorează obiectele de aceeași formă de pe hîrtie" cu o anumită culoare, sau separă „prin încercuire" după culoare, mărime, sau formă figurile geometrice de pe fișe etc.

Atît educatoarele, cît și învățătorii care predau la clasa I au în vedere necesitatea precizării corecte a noțiunii de element și apartenență, cît și a verbalizării corecte a noțiunii de mulțime" : creionul este un element al mulțimii creioanelor de pe masă" și nu „creionul este un element al creioanelor" sau „creionul este al lui Ionel" etc. Astfel, la afirmația „creionul este un element al creioanelor" nu se precizează care mulțime de creioane, de unde etc. Iar în al doilea caz „creionul este al lui Ionel", se confundă apartenența la mulțimea creioanelor date cu posesia. Copiii posedă creioane, dar copiii aparțin mulțimii copiilor din clasa I A, iar creioanele aparțin mulțimii creioanelor de pe băncile copiilor din clasa I A.

Existența unui front comun de a da noțiuni bine și complet definite duce la creșterea eficienței predării matematicii.

b) Cunoașterea intuitivă a figurilor geometrice. Activități sub formă de joc cu corpurile geometrice : sferă, con. Rigla și trasarea dreptei.

Pentru a corela cunoștințele de la grădiniță cu cele de la clasa I privitor la predarea matematicii atît educatoarea cît și învățătorul organizează activități de partiție (separare) a pieselor din trusa Dienes sau Logi I, Logi II, după formă. Aici se precizează că „piesele" din trusă sînt mărginite de fețe în formă dreptunghiulară, triunghiulară, cerc etc. Să nu se confunde prisma cu dreptunghiul, cercul cu cilindrul, în general corpurile cu suprafețele mărginite.

În activitățile cu copiii pentru consolidarea cunoștințelor, educatoarea să le spună copiilor : „să ne jucăm" cu mingea, dar să încercăm să-i mai spunem sferă,

la fel, ne jucăm cu „cutia", dar să-i mai spunem prismă etc. Prin astfel de activităţi vom contribui la însuşirea unor noţiuni de care copiii vor avea nevoie în studiul matematicii. E bine să se facă front comun cu părinţii, în sensul de a asigura copiilor astfel de jucării care să-i ajute în a învăţa denumiri şi proprietăţi ale figurilor geometrice.

c) Activităţi practice pentru recunoaşterea culorilor: roşu, galben, albastru, verde, violet, trandafiriu, roz, negru, portocaliu etc.

Rezultă o sarcină în plus pentru educatoare — ca pe lîngă cunoştinţele de la grădiniţă să insiste şi asupra recunoaşterii culorilor folosite la rigletele marcate de la clasa I. Familiarizarea cu aceste denumiri este bine să înceapă de timpuriu şi cu grijă pentru însuşirea denumirii corecte şi gradarea efortului în această însuşire. Recomandăm pentru aceasta jocurile didactice: „Ce culoare are balonul", „Care este culoarea ta?", „Să îmbrăcăm păpuşa!", „Ce culoare se potriveşte?", „Grupează bulinele de aceeaşi culoare!" ş.a.m.d.

Tot în acest scop se pot folosi fişe de lucru pe care copiii le colorează corespunzător obiectelor din realitate ca de exemplu:

— pentru roşu — floare de mac, cireşe, pătlăgica roşie;
— pentru galben — lămîie, pară, soare;
— pentru albastru — lac, cer, albăstriţă;
— pentru verde — frunză, brad, iarbă;
— pentru maro — nucă, castane, alune;
— pentru negru — cioară, hornar, roată de maşină;
— pentru portocaliu — portocale, cutii, floare;
— pentru violet — prună, liliac;
— pentru roz — faţa copilului, floare.

E bine ca în cadrul fişelor individuale să se dea conturul obiectelor enumerate mai sus iar copiii să coloreze. Aici se impune o legătură strînsă cu familia copiilor care poate să-i ajute în însuşirea denumirii culorilor, atît prin convorbiri individuale cu copiii, cît şi prin utilizarea unor jocuri corespunzătoare.

d) Introducerea noţiunilor şi a termenului de proprietate (însuşire). Recunoaşterea proprietăţilor principale ale elementelor într-o mulţime.

Aşa cum ştim, copilul face cunoştinţă cu noţiunea de proprietate încă de la grupa mică. Deci, din acest punct de vedere, realizăm o corelare corespunzătoare a cunoştinţelor matematice de la grădiniţă cu cele de la clasa I.

e) Compararea obiectelor şi poziţiilor relative.

În cadrul grupei, prin activităţi zilnice, se pot forma copiilor deprinderi de a compara „obiectele" corespunzător programei de la clasa I, astfel: „mai mare", „mai mic" (soba este mai mare decît scaunul, catedra mai mare decît scaunul, uşa mai mare decît geamul etc.), „mai lung", „mai scurt" (banca este mai lungă decît masa, cutia mai scurtă decît masa, clasa mai lungă decît catedra. Este bine să folosim cuvintele „mai lung", „mai mare" etc. avînd un termen de comparaţie, pentru a nu produce confuzii. De exemplu, scaunul este mai mic decît soba din clasă, dar mai mare decît jucăriascaun etc.), „mai înalt", „mai scund" (tovarăşa educatoare este mai înaltă decît Mărioara, Ionel este mai scund decît tovarăşa educatoare), „mai gros", „mai subţire" (mîna este mai groasă decît creionul, creionul este mai subţire decît soba etc.), „mai mult", „mai puţin" (în faţa grupei se scot trei copii şi se compară cu restul grupei).

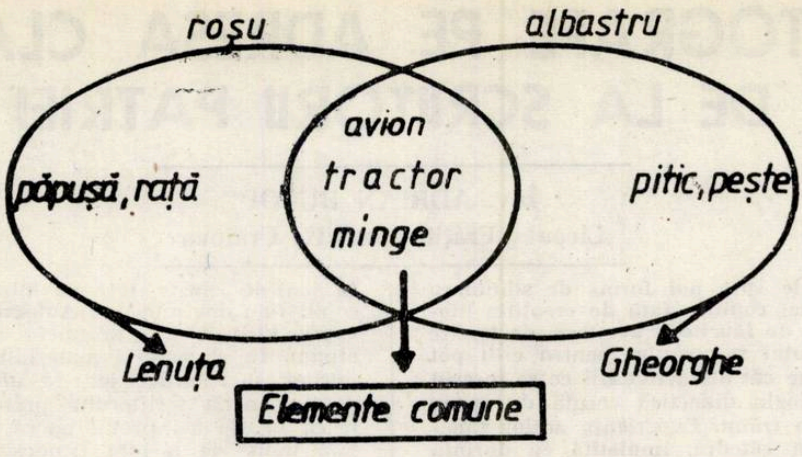
Privitor la relaţiile spaţiale se recomandă ca prin exemple concrete să se formeze noţiuni ca: „deasupra", „dedesubt" (deasupra este tavanul, dedesubt pivniţa), „la stînga", „la dreapta" (la stînga mea este..., la dreapta mea este..., ridicaţi mîna stîngă sus, ridicaţi mîna dreaptă sus), „sus", „jos" (sus este becul, jos este podeaua, banca), „în faţă", „în spate" (în faţă este tovarăşa..., în spatele tovarăşei... este dulapul).

Cu ocazia unor deplasări, excursii, jocuri libere, se recomandă revenirea asupra acestor noţiuni. E bine ca în fiecare activitate (de orice tip, nu numai la matematică) să repetăm pentru a forma deprinderi trainice copiilor în stabilirea poziţiilor spaţiale. Cîştigul, pentru copii, este foarte mare. Vor fi mai activi, vor obţine rezultate mai bune şi, în acelaşi timp, printr-o astfel de activitate ajutăm învăţătoarea în parcurgerea ritmică a programei şcolare.

f) Situaţii în care poate fi o mulţime faţă de o altă mulţime cu elemente comune, care nu au elemente comune (disjuncte), mulţimi incluse, submulţimi.

Pregătirea pentru clasa I a copiilor, în acest caz, începe încă de la grupa mică şi programa grădiniţei este bine orientată în acest sens. Aici vrem să sugerăm ideea necesităţii organizării (recapitulării) la grupa mare pe trimestrul III a acestor noţiuni. E bine să se pornească de la exemple concrete, practice, după schema prezentată în pagina următoare.

Din schemă (care se poate alcătui cu ajutorul a două curbe închise colorate roşu şi albastru în interiorul cărora se plasează obiectele arătate sau altele) rezultă că Lenuţa are: păpuşă, raţă, avion, tractor, minge, iar Gheorghe are: avion, tractor, minge, pitic şi peşte. Copiii vor descoperi uşor că elementele comune celor doi copii sau elementele comune celor



două mulţimi sînt : avion, tractor, minge şi vor înţelege mai bine noţiunea de „elemente comune" atît de necesară în clasa I. Pe modelul arătat mai sus se pot găsi o mulţime de variante şi se poate ajunge cu ajutorul copiilor la reactualizarea unor operaţii cum ar fi : intersecţie, mulţime vidă, diferenţă, reuniune, incluziune etc. Totul este cum se va realiza reactualizarea cunoştinţelor la grupa mare, care constituie ultima etapă a şcolarizării la grădiniţă şi prima etapă de corelare a cunoştinţelor matematice cu cele de la clasa I.

Pentru reactualizarea cunoştinţelor vom realiza cu copiii jocuri didactice, logico-matematice, ce se vor repeta la clasa I.

Aşa cum ştim, trecerea de la grădiniţă la ciclul primar reprezintă un salt calitativ din toate punctele de vedere. Succesul sau insuccesul copiilor la matematică se datoreşte, în mare măsură, şi modului cum sînt îndrumaţi copiii să „treacă" acest „prag" de la grădiniţă la clasa I. Învăţătorii care predau la clasa I se vor baza pe înclinarea copiilor spre joc şi de aceea vor continua sub forme diversificate unele jocuri ca : „Găseşte-ţi locul", „Aşază-mă la locul meu", „Trenul cu mai multe atribute", „Ghici ce am ascuns ?", „Găseşte-ţi prietenul", „Cine se aseamănă se adună", „Jocul intersecţiilor", Jocul reuniunii" ş.a. Educatoarele vor insista ca aceste jocuri să fie realizate activ (să se reia unele din ele în etapa complicării jocului sub o formă diversificată, apropiată de clasa I) şi să formeze la copii deprinderi de a se „juca".Aceasta presupune realizarea (atît de către educatoare cît şi de către învăţătorii care predau la clasa I) a unor cerinţe cum ar fi :

— operativitate, mişcare, precizie, rigurozitate ştiinţifică ;

— antrenarea a cît mai mulţi copii la joc ;

— confruntarea „liberă" de idei (aceasta presupune ca în cadrul jocului copiii să fie lăsaţi să plaseze obiectele unde vor, să spună ceea ce vor, legat de conţinutul jocului, să corecteze pe un alt copil, să prezinte alte variante etc.) ;

— exprimarea corectă, folosind terminologia matematică ;

— folosirea eficientă a elementelor de joc ;

— împărţirea copiilor în subgrupe cu denumiri corespunzătoare şi antrenarea lor în „întrecere" ;

— crearea, pe timpul jocului, a unor situaţii-problemă, a unor situaţii neprevăzute pe care copiii să le „rezolve".

Educatoarele au sarcina de a forma şi unele deprinderi şcolăreşti cum ar fi : de a măsura şi a compara diferite lungimi. De a compara „masele" unor corpuri (cu volum mare, dar densitate mică şi invers). De a face unele „experienţe" cum ar fi invarianţa cantităţii de lichid în vase diferite. În activităţile din grădiniţă se va pune accent pe organizarea unor activităţi în care copiii să lucreze efectiv la „construirea" de corpuri (castele) cu figuri geometrice, să „cîntărească" cu cîntarul, să „măsoare" lichidele cu litrul şi să compare vase etc. ; în organizarea unor activităţi se va insista asupra proprietăţilor materiale ale corpurilor : formă, mărime, culoare, conţinut etc. ; copiii vor fi îndrumaţi să realizeze prin desen mai întîi curbe închise, colorate diferit, apoi să realizeze conturul unor figuri geometrice prin trasarea cu creionul (plimbarea pe contur), şi de aici să treacă la scheme grafice cu mulţimi şi apoi la diagrame.

Am recomanda să se folosească creativ fişele de lucru în cadrul cărora să se corecteze poziţia la scris a copiilor, poziţia creionului, modul cum folosesc instrumentele de scris etc.

Acestea sînt numai cîteva din posibilităţile de a corela cunoştinţele matematice de la grădiniţă cu cele de la clasa I. Gama acestora este variată şi vastă. Fiecare educatoare şi fiecare învăţător are bogate exemple pentru a face o corelare bună a cunoştinţelor matematice de la grădiniţă cu cele de la învăţămîntul primar.

AUTOGRAFE PE ADRESA CLASE, DE LA SCRIITORII PATRIEI

Înv. ADRIAN BUTOI
Liceul „Frații Buzești", Craiova

Căutările spre noi forme de stimulare a dragostei copiilor față de creațiile literare, față de făuritorii acestora, de trezire a interesului și gustului pentru citit pot găsi și alte căi ale activității ce se înscriu în tehnologia didactică cerută de epoca pe care o trăim. Experiența anilor îndelungați la catedră, împletită cu dorința formării unor copii care să știe să scrie și să vorbească românește,' să prețuiască operele literare și pe făuritorii lor, să fie ei înșiși pe mai departe purtători ai frumosului, m-a determinat să folosesc și alte metode și procedee care să ducă în final la împlinirea acestor deziderate.

Lecțiile de limba română (citire), textele fiind semnate de scriitori clasici sau contemporani, le încep prin prezentarea scriitorului la mica gazetă a clasei „Medalion literar". În discuțiile de început, le vorbesc elevilor despre copilăria scriitorului (mă documentez anterior) și despre creația literară dedicată copiilor. Multor scriitori ca: M. Sadoveanu, I. Creangă, I.L. Caragiale, N. Labiș, C. Gruia, Al. Vlahuță, M. Sântimbreanu, și altora, le-am dedicat și organizarea unor expoziții de carte în clasă, cu scopul de a arăta elevilor diferite cărți ale scriitorului, în diverse ediții.

LECTURILE BUCĂȚILOR DE CITIRE, semnate de scriitori în viață, nu iau sfîrșit în ora respectivă. Ele se continuă prin întocmirea unei scrisori către scriitor. În această scrisoare copiii mărturisesc sincer și deschis felul cum au receptat lectura, ce sentimente și emoții au trăit, ce visuri și-au făurit, ce doresc de la eroii lecturii, cum ar încerca ei să continue lectura și altele.

Timpul pînă la primirea răspunsului din partea scriitorului face parte parcă (așa cum s-a încetățenit la noi) tot dintr-o lecție, o lecție a nerăbdării, a ambiției de a citi și altceva din creația autorului. Sosirea răspunsului marchează momentul culminant.

O bucurie nemărginită cuprinde inimile tuturor atunci cînd se citește mesajul scriitorului către clasă. Momentul acesta confirmă prietenia ce s-a legat între copii și scriitor, prietenie ce se continuă ulterior cu alte scrisori prin care arătăm ce mai facem, ce acțiuni desfășurăm, ce noutăți ne aduc LECTURILE literare și viața cărților.

Mesajele (autografele) scriitorilor pe parcursul celor 3 ani de școală le-am pus la loc de cinste într-un album căruia copiii i-au dat numele: **Autografe pentru copiii țării.** Copiii prețuiesc mult acest album. În el se află materializarea gîndurilor și visurilor lor, se află dorința de a semăna scriitorului preferat, de a fi ca el, de a-i prețui opera, de a citi mai mult, de a iubi frumosul și a se exprima corect românește.

Toate acestea le-au confirmat acești inimoși (așa se numește detașamentul de pionieri al clasei — „Inimoșii") la întîlnirea cu scriitorul Mircea Sântimbreanu pe tema **Să stăm de vorbă fără catalog.**

Legătura dintre copii și scriitori prin intermediul scrisorilor (la sfîrșitul predării unor lecturi, în cadrul orelor de citire) mărește dorința copiilor de a citi, trezește interesul și gustul pentru citit, rămînînd o amintire frumoasă în viața lor, un prilej de a urmări pe mai departe evoluția scriitorului, un minunat examen al descoperirii de sine și al creativității în devenire.

Au răspuns „Inimoșilor" clasei a IV-a B, de la Liceul „Frații Buzești", scriitorii: Marin Preda, Mihai Beniuc, Geo Bogza, Mircea Sântimbreanu, Ana Blandiana, Dumitru Almaș, Mihai Sorescu, Fănuș Neagu, Ioan Grigorescu, Ion Arieșanu, Mircea Micu, Elena Dragoș, Tiberiu Utan, Virgil Carianopol, Nicolae Dragoș, Ștefan Iureș.

Numărul scriitorilor ce ne vor răspunde se va mări odată cu parcurgerea bucăților de citire.

DIN MULȚIMEA AUTOGRAFELOR PRIMITE este greu a te decide pe care să-l exemplifici. Toate exprimă dragostea scriitorilor față de copii, îndemnul de a învăța, de a deveni în viitor oameni de nădejde. În aceste mesaje este oglindită copilăria plină de farmec pe care o trăiesc copiii României socialiste.

Din paginile albumului:

„Celor ce-și spun „Inimoșii", cu urarea ca să rămînă toată viața inimoși".

GEO BOGZA
martie 1980

„Dragi inimoși,

Vă doresc să vă meritați numele nu numai acum, ci și atunci cînd, crescînd mari, pentru a rămîne inimoși va trebui să dați dovadă de forță sufletească și de puritate".

ANA BLANDIANA
16.XI.1980

„Urez celor 40 elevi ai clasei a III-a B din Craiova să stea mai puțin la televizor și mai mult cu o carte bună de literatură în mînă — cuvîntul scris îndeamnă la meditație".

MARIN PREDA
15.IX.1979

„Inimoșilor clasei a III-a B de la Liceul Fr. Buzești cu dragoste frățească — de frate mai mare — din partea lui Mircea Sîntimbreanu, care le urează recreații mari și meritate.

Cu dorința de a-i vedea cît mai curînd".

MIRCEA SĂNTIMBREANU
1980

„Pentru „Inimoșii" din clasa a IV-a B de la liceul Fr. Buzești, partea dulce și vișătoare a Bărăganului, care sînt spicele, pelinul, macii și luceafărul de ziuă.

Sînt fericit să vă știu sănătoși, îndrăzneți, aplecați pe carte și cu sufletul încărcat de povești".

FANUȘ NEAGU
11 iunie 1980

„Salutări din inimă inimoșilor din cetatea Băniei".

MIRCEA MICU
ianuarie 1980

„... și totodată, vă trimit incandescența cuptoarelor Reșiței, pe unde pașii și cunoașterea m-au dus adeseori, la un loc cu urările mele de bine. Fie ca puterea hărniciei, în clasă, și focul bucuriei de joacă, să vă aducă mulțumire și fericire, în comunitatea școlii și a familiilor voastre".

Cu drag,
din îndepărtata Timișoară,

ION ARIEȘANU
16 ianuarie 1981

„Vouă, «Inimoșilor», vă doresc să nu vă pierdeți niciodată inima. Să vă păstrați întotdeauna în ea sentimentul libertății și mîndria că sînteți români, elevi ai celebrei școli craiovene „Frații Buzești". Și dacă voi avea și eu un loc în inima voastră voi fi un om fericit".

IOAN GRIGORESCU
30.XII.1980

Sînt numai cîteva mesaje ilustrate aici. Acestea și celelalte din albumul clasei au însemnat momente de trăiri puternice în sufletul copiilor. Ele au fost și rămîn parte integrantă a lecției de limba română predată într-o școală în care se cere ca noul să învingă și metodele de predare să-i facă pe elevi a învăța conștient, a gîndi liber și a-și făuri singuri o personalitate în viitor.

Puncte de vedere în predare și învățare

„Puncte de vedere în predare și învățare" („Viewpoints in teaching and learning"), revista Facultății de pedagogie a Universității Indiana, volumul 56, numărul 1, 1980 este în întregime consacrată problemei „multiculturalismului" în educația contemporană americană. Articolele prezentate analizează astfel, din diferite unghiuri, ce reprezintă „educația multiculturală" (multicultural education) astăzi în Statele Unite.

Deși conceptul educației multiculturale a început să fie vehiculat mai ales în ultimii ani, în Statele Unite, după cum arată Kilpatrick și Van Til, încă în 1947 se născuse nevoia socială de noi relații umane, reflectate în conceptul, de atunci, de educație intraculturală, definită de cei doi astfel : „Educația intraculturală urmărește în gradul cel mai înalt posibil valorile participării, cu acceptarea și respectul pentru toți. Ea este un efort de a face ca educația să se ocupe cît se poate de constructiv de tensiunile intraculturale prezente și posibile și de pericolele oricăror prejudecăți, discriminări împotriva grupurilor minoritare. Pe scurt, efectul educației intraculturale este de a asigura pentru toți realizarea acestor valori sociale și de a înlătura și elimina prejudecățile și bigotismul care duc la asemenea discriminări" (p, 2).

Cum în ultimul timp în Statele Unite există o întreagă mișcare etnică, și cum prin însuși procesul de constituire Statele Unite sînt o țară „multiculturală", care și astăzi primește anual aproximativ 400 000 emigranți anual, atît „educația multiculturală" cît și cercetările pe această problemă vin să răspundă unui fenomen social de foarte mare importanță pentru școala americană.

De fapt, acest lucru este arătat și în articolele prezente, care vin încă o dată să sublinieze că școala, profesorul american trebuie să fie conștienți de această dimensiune „multiculturală". Articolul Educație multilaterală *de Donna Gollnick relevă că rolul educației multiculturale este de a ajuta pe studenți să atingă potențialul lor maxim în dezvoltare. Pentru aceasta însă, profesorii trebuie să înțeleagă, spune Donna Gollnick, că diferențele dintre studenți sînt bazate nu numai pe abilitățile lor intelectuale, dar că ele depind și de mediul cultural în care trăiește elevul și care la rîndul lui afectează comportamentul de învățare al acestuia.*

În articolul Schimbări conceptuale în studiile etnice", *Athony V. Codianni și Bruce E. Tipple arată că studiile de etnologie ajută studenții să-și dezvolte o înțelegere conceptuală critică și oferă un cadru pentru organizarea unui „curriculum multicultural", care demonstrează umanitatea comună în experiențele, credințele și obiceiurile diferitelor grupuri.*

Există în revistă, de asemenea, un model de diagnoză în perspectivă (The Diagnostic Perspective Model *de Karen A. Chinn) care permite profesorilor care efectuează o evaluare în învățămînt să decidă mai ușor ce test este cel mai potrivit în situația specifică în care se află un copil.*

În sfîrșit, Charles Payne se ocupă într-un articol de integrarea educației multiculturale în pregătirea profesorului și arată cît de important este pentru cel care predă să înțeleagă și să folosească diferențele culturale existente în clasă.

Sînt și alte studii interesante în revistă care merită atenția cititorului, dar ceea ce vrem să subliniem în încheiere este ținuta academică înaltă și condițiile grafice excelente în care apare această publicație a Universității Indiana.

Nicolae SACALIȘ

Continuarea discuției din nr. 5/1981 asupra proiectului „Pentru o nouă concepție privind organizarea și predarea cursului de pedagogie în învățămîntul superior" de I. Cerghit, L. Vlăsceanu

INOVAȚIE ȘI TRADIȚIE

Dacă nimeni nu se îndoiește de nevoia unor înnoiri radicale, calitative în domeniul pedagogiei, a concepției despre educația contemporană, în ceea ce privește modul de a concepe și de a realiza în practică aceste schimbări, pozițiile sînt foarte diferite. De la tendința unor ușoare renovări a modelelor educaționale, pînă la bulversarea totală a sistemelor tradiționale se întîlnesc nu puține păreri contradictorii și controversate.

Inovația și tradiția, continuitatea și discontinuitatea se ciocnesc între ele înclinînd balanța cînd într-o parte cînd în alta, și aceasta are loc nu numai în teorie, ci și în practică.

De aceea, problema regîndirii sistemului de pregătire profesională a cadrelor didactice, înțelegînd prin aceasta formarea de specialitate și psihopedagogică, a devenit deosebit de actuală. În acest context se înscrie și perfecționarea conținutului cursului de pedagogie pentru viitoarele cadre didactice, care, desigur, aduce după sine și o nouă structură. Nu putem decît să privim cu mult interes și satisfacție orice efort depus în acest sens.

Proiectul propus de tovarășii I. Cerghit și L. Vlăsceanu atrage atenția prin stabilirea obiectivelor cursului, prin enunțarea unor idei curajoase, prin elaborarea unei structuri originale care, deși se clădește pe elementele și problematica cursului existent, este inedit prin modul de abordare, ierarhizare a construire a întregului conținut, prin optica modernă și mai ales prin dorința de optimizare.*

Neavînd posibilitatea, în limitele acestui spațiu, de a releva toate aspectele pozitive pe care le conține amintitul proiect, intervenția noastră se restrînge asupra unor observații de ordin mai general, cu intenția de a aduce o modestă contribuție la găsirea unor variante mai reușite ale structurii cursului în discuție. Desigur, este greu și ar fi chiar riscant să ne pronunțăm cu certitudine asupra unora sau altora din problemele enunțate în proiect, necunoscînd conținutul unor noțiuni vehiculate de autori. Numai un curs elaborat și apoi probat în practică va putea dezvălui mai bine și convinge despre avantajele noii structuri propuse.

De aceea, cele citeva observații pe care le formulăm în continuare le considerăm ca simple idei, sugestii prilejuite de lectura proiectului propus și dorim să fie privite ca atare.

1. *Punctele de vedere și argumentele invocate de autori în preambul în scopul fundamentării problematicii și structurii cursului incită la reflecții chiar dincolo de sfera sa de cuprindere. Considerăm însă că pe lîngă argumentele invocate de autori, în elaborarea conținutului programei cursului de pedagogie sîntem nevoiți a ține cont și de alte considerente de ordin practic, cum ar fi, de pildă, locul pe care-l ocupă acest curs în sistemul pregătirii psiho-pedagogice a studenților, sau cerințele activității la viitorul loc de muncă, tratarea concisă și economicoasă a problemelor etc.*

În actualele planuri de învățămînt ale diferitelor facultăți, fiind singura disciplină pedagogică este necesar, din nevoi pragmatice, ca în cadrul său să fie abordate toate acele probleme esențiale de care viitorii profesori vor avea nevoie în activitatea lor școlară chiar dacă ele nu se încadrează în mod organic în structura generală a cursului, ca, de exemplu, orientarea școlară și profesională, activitatea profesorului diriginte ș.a.

2. *Fiind un curs destinat viitorilor profesori, conținutul și structura lui îmbină în mod firesc problemele de pedagogie generală cu cele ale pedagogiei școlare, ponderea mare revenind tocmai acestui din urmă domeniu. Or, în această privință n. se pare că problematicii generale așa-zise a macropedagogiei, fundamentelor educației, li se acordă un spațiu prea mare în dauna tratării mai dezvoltate a fenomenelor concrete ale activității de instruire și educare a elevilor. Deși prezintă interes general, totuși considerăm, că într-un asemenea curs sînt supradimensionate considerațiile filozofice și mai ales cele sociologice ale fenomenului educațional.*

În acest context amintim, de asemenea, și faptul că în economia generală a cursului, problemele educative sînt prea puțin prezente. Chiar și din înșiruirea funcțiilor școlii s-a scăpat din vedere funcția ei etică. Or, astăzi nimeni nu se îndoiește că în pregătirea viitoarelor cadre didactice trebuie să se acorde atenție sporită aspectelor teoretice și mai ales practice ale educației moral-politice, cetățenești a elevilor. Nu rezultă din proiect ce pondere vor avea probleme ca : educația în spiritul muncii și responsabilității, formarea concepției științifice, educația în spiritul disciplinei conștiente, al umanismului revoluționar etc.

3. *Indiscutabil, noua structură propusă de autori are multe avantaje, mai ales pentru că incită la abordări și aprofundări teoretice de substanță, la o interpretare sistematică a problemelor tratate. Sînt binevenite asemenea regrupări (sinteze) ca tratarea îmbinată a metodelor de instruire și educare, de asemenea, în cadrul relației dintre educație și sistemul social, economic și cultural sînt incluse probleme ca : rolul familiei, rolul grupelor în formarea și tratarea pedagogică a comportamentelor deviante, mijloacele de comunicare în masă.*

Nu considerăm însă că în acest capitol și-ar avea locul problema socializării politice, a rosturilor „educative ale organizațiilor politice de copii și tineret" rupte de sistemul activității școlare. Dealtfel, problema este reluată la pct. 4.1.

4. *Gruparea problemelor în structuri statice și dinamice (Partea a II-a „Sistem și praxis pedagogic" și Partea a III-a „Dinamica proiectelor pedagogice de tip școlar"), nu ni se pare con-*

* *Revista de pedagogie nr. 3/1981, p. 41—54.*

vingătoare. Practic, acest mod de tratare ne împinge spre disecări artificiale, facilitează repetări inutile. Dealtfel, chiar și în proiectul prezentat apar unele paralelisme, reluări de teme, repetări de prisos. Despre procesul de învățămînt, de pildă, se vorbește și la pct.8 (e drept sub altă denumire) și la pct. 14. La fel, obiectivele educaționale (pct. 7.1, 7.4 se tratează rupte de idealul educațional (pct. 3), de care ar fi organic legate.

În încheiere, amintim că îndrumările preconizate într-un curs de pedagogie nu înseamnă neapărat discontinuitate, înlăturarea completă a vechiului sistem, ci încorporarea în noile structuri a acelor aspecte care și-au dovedit utilitatea lor. Chiar dacă actuala structură a cursului de pedagogie pare depășită, ea are unele părți care datorită unui praxis de durată și-a conturat un conținut și o structură adecvate, ce nu exclud integrarea îndrumărilor atît de necesare astăzi.

ANDREI DANCSULY,
MIRON IONESCU

ÎNCERCARE ÎNDRĂZNEAȚĂ

Întrucît „proiectul" de programă a pedagogiei generale se referă la un curs de pregătire a viitorilor profesori de diferite specialități, observațiile acestea vizează un asemenea scop. De la început trebuie să remarcăm încercarea îndrăzneață și destul de reușită a autorilor de a ieși din strînsoarea unui tipar care a condamnat la stagnare mulți ani o asemenea disciplină, cum a fost pedagogia din țara noastră. Vechea structură a manualelor de pedagogie, atît universitare, cît și liceale, nu s-a putut îmbunătăți timp de 30 de ani aproape cu nimic din cauza dogmatismului și formularilor lozincarde, din care nu s-a putut ieși atîția ani. Noul „proiect", la care ne referim, are două merite pe care am vrea să le evidențiem :

a) *Concepția generală care stă la baza, sa, se fundamentează pe cercetări mai noi privitoare la dezvoltarea și formarea persoanei, la transformările conștiinței și comportamentului uman în procesul influențelor educative. De asemenea, ideile de bază care formează structura cursului au în vedere omul contemporan, care trăiește într-o lume în care s-au produs schimbări fundamentale de ordin politic, economic, social-cultural.*

b) *În al doilea rînd, proiectul discutat introduce în cîmpul acestei discipline noi teme, cum ar fi : funcțiile sistemului de învățămînt, condiționările de ordin biologic, psihologic și sociologic ale educației, strategiile pedagogice, proiectarea pedagogică, stiluri profesional-didactice etc., etc., care toate au menirea să îmbogățească viziunea noastră despre acest proces hipercomplex care este educația omului.*

În sensul acesta, o asemenea lucrare constituie o încercare de adaptare a teoriei și practicii pedagogice la nevoile omului din zilele noastre, privit atît din punct de vedere individual, cît și social. De aceea, merită o atenție deosebită din partea celor care vor să aducă o contribuție la îmbunătățirea predării pedagogiei în învățămîntul superior.

Proiectul de programă însă necesită unele îmbunătățiri înainte de a fi definitivat. În ceea ce ne privește, venim cu unele păreri, și anume :

— Conținutul general al acestei programe ni se pare prea încărcat, am putea spune ca fiind prea stufos. Cuprinde o multitudine de teme și subteme (extinzîndu-se în suprafață), care, dacă ar fi tratate temeinic, ar duce la un curs prea voluminos, care greu ar putea fi asimilat de către studenți. Dacă multitudinea de teme ar fi tratate pe scurt, atunci cursul va fi superficial și deci neinteligibil pentru studenți, care se știe că au nevoie nu numai de enunțuri de idei, dar și de un întreg aparataj de susținere a acestora. E vorba de exemplu, de date concrete mai numeroase, de statistici etc., etc De aceea, propunem să se abordeze mai puține teme, dar care să fie aprofundate. Ca oricare disciplină, și pedagogia se reduce în ultimă instanță la cîteva idei fundamentale, pe care un student să le pătrundă în substratul lor intim și să le asimileze profund.

— În al doilea rînd, ne exprimăm părerea că, chiar sistematizarea materialului abordat să fie foarte atent revăzută. De logica, coerența și sistematizarea ideilor, depinde foarte mult clarificarea ideilor fundamentale.

În acest sens observăm unele reluări și repetări. De exemplu, există un capitol (13) despre „proiectarea pedagogică" și tot despre acest aspect se tratează și în cap. 14 intitulat „Procesul de învățămînt". Aceeași temă este reluată și în cap. 15 — „Varianta de proiectare pedagogică". Se pare ca fiind o idee obsesivă pentru autori. Despre condiționarea socială a educabilității se vorbește și la punctul 2.3, dar și la 2.3.6. Despre învățare ca proces se tratează și la 8.1., dar și la 14.1. S-ar putea ca aceste lucruri să fie gîndite în contexte diferite, dar ar putea să și complice lucrurile și odată cu aceasta și înțelegerea lor.

Structurarea materialului, avînd în vedere ceea ce autorii numesc „statica și dinamica pedagogică", ni se par o reducție a acestui proces de educație extrem de complex la un model luat din lumea obiectelor fizice, lucru care ni se pare puțin explicabil. Nu știm pentru ce conținutul învățămîntului, obiectivele educaționale, motivația învățării, relațiile profesor-elev, strategiile pedagogice și evaluarea sînt considerate „statice", iar proiectarea pedagogică și procesul de învățămînt să fie declarate „dinamice".

De multe ori pedagogia modernă încearcă să reducă procesele extrem de fine și nuanțate ale formării și transformării omului la procese împrumutate din tehnica prelucrării unor materiale din lumea biologică sau chiar fizică. Reducționismul din pedagogie și psihologie, nu de puține ori, duce la o denaturare a fenomenelor respective.

— Deși se încearcă o primenire a conceptelor cu care se operează, lucru necesar în dezvoltarea unei științe, adoptîndu-se termenii mai proprii și mai plastici, totuși, sîntem de părere că se manifestă un oarecare exces de formulări cu nuanțe de prețiozitate și pedanterie științifică, ca de exemplu : „centralitatea rețelelor comunicative" (10.4), „Ipostaze ale predării în funcție de succesiunea timpului de școlarizare" (8.2). „Planificarea integrării proiectelor pedagogice diferențiate lecțial" (17.2). „Construcția procesuală de perspectivă a strategiilor de dirijare a învățării (continuitate și consecvență) (14.5. b), „Predarea ca proces în funcție de devenirea procesuală a învățării". „Proiectele pedagogice orientate grupal, microgrupal și individual" (15.6).

Am propune să se folosească un limbaj mai simplu și mai clar, care ar avea darul să confere cursului un caracter mai inteligibil, dar și mai corect științific. Termenii și expresiile prea căutate s-ar putea să denatureze realitățile pe care le exprimă.

— Cursul în ansamblul său trebuie să aibă un caracter practic și mai pronunțat, decît îl are de fapt. Autorii s-au străduit să-i confere acest caracter, dar pe această linie credem că trebuie să se insiste mai mult. De pildă, în importantul capitol al 19-lea (Metodologia cercetării și inovării pedagogice) trebuie să se scoată în evidență mai

mult ceea ce pot face profesorii cu mijloacele lor, decît ceea ce ar putea realiza cercetătorii specialiști. Între cele două metodologii de cercetare (ale practicienilor și ale cercetătorilor de profesie) sînt diferențe apreciabile.

Necesitatea unei pedagogii practice se impune cu atît mai mult astăzi, cînd profesorii nu au nevoie numai de niște idei pedagogice valoroase, ci și de un arsenal mai bogat de mijloace de aplicare și de materializare a acestor idei. Fără îndoială că „metodicile de specialitate" trebuie să îndeplinească această sarcină, dar ceea ce orientează preocupările acestor metodici este tot cursul de pedagogie generală. Se știe prea bine că de la ideile pedagogice la practicarea lor este o distanță foarte mare. De aceea, întotdeauna au fost discrepanțe între teoria și practica pedagogică, adică prea puțin una influențează pe cealaltă. Un astfel de curs trebuie să ajute pe viitorii profesori să apropie teoria pedagogică de realitățile și nevoile școlare concrete. Spunem aceasta, pentru că observăm, mai ales cu prilejul inspecțiilor pentru acordarea gradului I în învățămînt, că ideile și dezideratele conținute în lucrările personale elaborate în acest scop nu sînt aplicate în mod curent. De multe ori nu au nimic în comun cu predarea la clasă.

ALEXANDRU GĂVENEA

PENTRU O PROGRAMĂ REALISTĂ DE PEDAGOGIE

Spus franc și deschis, ideea unui nou proiect de organizare și predare a cursului de pedagogie în învățămîntul superior, care să fie supusă unei dezbateri în deplină obiectivitate și emulație creatoare, axată pe o soluție mai bună și „să conducă la noi dezvoltări teoretice" este salutară, iar propunătorii ei merită toată prețuirea. De mai mult timp „plutea în aer" nevoia unei variante de programă în domeniul educației, mai diferită decît cea „tradițională", care, nemaiputînd face față „onorabil" cerințelor de profesionalizare a cadrelor didactice este supusă continuu reconsiderărilor devenite mai frecvente în condițiile actuale, cînd se are în vedere formarea profesională avansată a viitorilor profesori — sarcină grea, cu un foarte mare număr de probleme — care în mod nejustificat tinde să fie redusă la cunoașterea și aprofundarea unei discipline de predat (matematica, fizica, chimia, biologia, istoria sau limbile străine etc.).

Se știe că, prin admiterea în învățămîntul superior universitar selectarea nu este făcută și din punctul de vedere al pregătirii pentru învățămînt, ci numai din punctul de vedere al tendințelor actuale ale dezvoltării unui domeniu de cunoaștere, iar în ceea ce privește cunoștințele teoretice pedagogice, psihologice și metodice, pe care studentul trebuie să le însușească, acestea sînt reduse. Or, fără o atitudine culturală față de diferitele domenii ale cunoașterii, nu poate fi vorba de o seriozitate profesională. Cunoștințele sînt suportul teoretic al profesiei de dascăl (profesor); ele se raportează la faptele întîlnite în practica școlară; ele trebuie convertite în inițiativă, în capacități și atitudine științifică de organizare a actului educativ. Orice proiect de programă în domeniul educației pleacă de la existența unei rezolvări și tinde să „inventeze" altele noi, cînd nu sînt satisfăcătoare. I. Cerghit și L. Vlăsceanu reușesc să sistematizeze un efort de gîndire și creație colectivă, proiectînd în același timp o nouă lumină asupra acesteia, prin „detalierea unei noi programe a cursului de pedagogie în învățămîntul superior".

Personal, accept în mare măsură detalierea prezentată, cu rezervă față de partea a III-a — „Dinamica proiectelor pedagogice de tip școlar" — asupra căreia vom face cîteva observații. Fiind o programă supusă unei dezbateri, „onestă, critică, deschisă", de către Revista de pedagogie, consider că este necesar să precizăm că aceasta presupune: a) receptivitate față de ceea ce este adevăr și valoare în conținutul acestei programe; b) atitudine tranșantă față de limitele sau aspectele negative identificate în poziția inițiatorilor ei; c) egalitate deplină în cadrul dezbaterii acestui proiect de programă, fără ca unul dintre participanți (inclusiv autorii lui) să aibă privilegiul ultimului cuvînt, deoarece ar conduce la neînțelegeri și discuții sterile, „metafizice". Nu se poate nutri speranța himerică de a ajunge la o concepție absolută și definitivă în materie de organizare a cunoștințelor pedagogice ce trebuie predate, ci să se construiască un cadru de pornire în analiza faptului educativ, prin a cărui reală dezbatere ne apropiem progresiv de o soluție organizatorică și didactică mai bună.

Proiectul propus de I. Cerghit și L. Vlăsceanu răspunde acestei exigențe, fiind un indiciu al maturizării gîndirii teoretice și practice pedagogice. Consider că faptul educativ ca element al cunoașterii științifice pedagogice, în cadrul și la nivelul actual al teoriei și metodologiei cunoașterii științifice și al intereselor și exigențelor construcției socialiste în țara noastră, este fundamental în elaborarea unei programe de pedagogie. Acest fapt, cu structura sa specifică față de alte fapte sociale și cu toate problemele pe care le generează, constituie în opinia mea criteriul de fond al ordonării problematicii pedagogice, oricît de „savant" ar fi formulată din punct de vedere teoretic — conceptual de către unii sau alții dintre specialiștii în educație.

Credem că sîntem în același spirit cu autorii proiectului, să nu fim pentru o programă de pedagogie care să rămînă permanentă în toate împrejurările, sau care să reprezinte o adaptare a noastră la schimbările din unul sau mai multe domenii ale cunoașterii social-umane, cu implicații nu dintre cele dorite la care în „expunerea de motive" să fac trimiteri. Ar fi zadarnic să ne interesăm numai de aspectele generale ale activității instructiv-educative — așa cum ele se profilează în partea I a proiectului — „Fundamentele educației" — și să neglijăm contactele cu realitatea pedagogică concretă, care duc la formarea profesională propriu-zisă a cadrelor didactice. Realizarea legăturii dintre formarea intelectuală a viitorului profesor și realitatea educației" — și să neglijăm diție esențială și de stringentă actualitate. Tocmai această legătură înseamnă aportul cercetării științifice pedagogice la evoluția practicii școlare în același ritm cu societatea noastră socialistă. Părțile proiectului cu denumirea „Sistem și praxis pedagogic" și „Cercetare și inovare pedagogică" vin să dea o rezolvare didactico-metodică acestei condiții.

Evident că nu se poate sub nici o formă contesta că problemele fundamentale ale educației pot fi înțelese fără o concepție filozofică, fără să valorificăm studiile de genetică, de sociologie a culturii și de metodologie a științei, fără preocuparea pentru valorificarea principiilor gîndirii dialectice și praxiologice și ale psihologiei, în care identificăm elemente referitoare la om, la structura și

MARIN CĂLIN

(Continuare în pag. 58)

STIMULAREA SPIRITULUI CRITIC ȘI A ACTIVITĂȚII IDEOLOGICE LA ELEVI ȘI STUDENȚI

Dr. OLIVIA CLĂTICI,
Dr. EMIL BĂLDESCU

CRITICA ȘI AUTOCRITICA se prezintă ca o normă politică și etică de comportament pentru fiecare membru al societății noastre.

Tinerețea constituie terenul cel mai fertil pentru cultivarea acestei calități umane, deoarece ea se caracterizează, în general, prin inițiativă, dorință de afirmare, energie, combativitate, înclinația de a se avînta în bătălia vieții. De cînd lumea, tineretul „vrea să aibă întotdeauna dreptate" (Hesiod). Rolul școlii este tocmai acela de a prelucra această materie primă de excelentă calitate, de care dispune societatea noastră socialistă, interesată să crească tineri cu o personalitate complexă și armonios dezvoltați, cu poziții și responsabilități ferme.

Documentele partidului nostru au făcut, nu o dată, referiri limpezi la faptul că, fiind o formă istorică de organizare social-umană, nici societatea socialistă nu este lipsită de contradicții, că esențial este nu să stăm să discutăm dacă în socialism sînt sau nu contradicții, ci să le identificăm, să le analizăm și să luăm măsuri pentru depășirea și evitarea repetării lor în viitor. Un astfel de mod de a pune problema presupune ca o condiție sine qua non dezvoltarea spiritului analitic, critic, al masei de oameni ai muncii participanți la activitatea structurilor democratice de conducere. Democrația participativă — așa cum este organizată și cum funcționează democrația socialistă în țara noastră — nu este posibilă fără cetățeni cu o pregătire politică și de cultură generală superioară, capabili să se raporteze în permanență în mod critic și responsabil la tot ceea ce se află în jurul lor, la propria muncă și a unității în care își desfășoară activitatea, la colegii cu care împart efortul comun pentru prosperitate și progres social.

În concepția patidului nostru, critica și autocritica sînt opuse spiritului idilic, de paradă, apologetic, mulțumirii de sine, rutinei, conservatorismului, tendinței de acoperire a neajunsurilor, lipsurilor și greșelilor, dar și criticismului nihilist. Programul partidului subliniază incompatibilitatea democrației socialiste cu orice manifestare anarhistă, orice încălcare a normelor de conviețuire socială și a legilor țării, cu liberalismul mic burghez, concepțiile despre așa-zisa libertate absolută, fără limite. Critica și autocritica sînt concepute în cadrul interdependenței drepturilor și libertăților cetățenești și a răspunderii personale a fiecărui cetățean al țării noastre față de interesele generale ale societății. „În concepția filosofică marxistă, libertatea este înțelegerea necesității de a acționa în spiritul legilor dezvoltării istorice, în slujba mersului înainte al societății", al progresului întregii umanități.

Spiritul critic se dezvoltă numai în condițiile unui schimb liber de păreri, care admite dialogul opiniilor și presupune corectarea punctelor de vedere greșite, ca o cale spre cunoașterea adecvată a realităților, spre găsirea celor mai bune modalități sociale și politice de activizare politică a maselor.

Școala de toate gradele pregătește tineretul pentru muncă și viață, pentru participarea activă la viața socială pe toate planurile, în activitatea productivă, politică și culturală. De aici două comandamente majore ce se pun în fața școlii: **asigurarea unei pregătiri ideologice temeinice, de mare profunzime pentru tînărul de azi — cetățean matur de mîine, și pregătirea lui pentru participarea activă la structurile democratice de conducere ale societății.**

Societatea socialistă i-a rezervat școlii un rol și un loc dintre cele mai însemnate. Învățămîntul este apreciat în Programul partidului ca „factor de bază al progresului general al societății". În pri-

vința capacității lui de schimbare, tovarășul Nicolae Ceaușescu arată în Cuvîntarea la Plenara C.C. al P.C.R. din iunie 1973 că „Învățămîntul este poate cel mai mobil sector social". **Întreaga activitate educativă din școlile noastre este organizată pe baza concepției revoluționare a materialismului dialectic și istoric, în pas cu cele mai noi cuceriri ale științei și tehnicii,** învățămîntul cunoscînd în ultimii ani o reorganizare fundamentală și o orientare pe baze noi, în strînsă legătură cu cercetarea și producția, în concordanță cu cerințele concrete ale dezvoltării actuale și de perspectivă a societății românești.

Cu toate acestea în școlile noastre mai persistă o serie de fenomene negative ce frînează adeseori stimularea spiritului critic al elevilor și studenților, precum și însușirea temeinică a cunoștințelor ideologice. Eradicarea acestor neajunsuri trebuie să ducă la creșterea rolului social al școlii, la îndeplinirea funcției sale educative la parametrii superiori.

Structurile organizatorice, procedeele și metodele ce pot contribui la pregătirea tinerilor elevi sau studenți pentru participarea activă la viața socială sînt multiple.

Considerăm că la loc prioritar se situează lecția de științe sociale. Predarea științelor sociale într-un **sistem unitar,** cu asigurarea creșterii corespunzătoare a gradului de profunzime, corelat cu creșterea nivelului general de pregătire și cultură al tînărului asigură cadrul instituțional optim pentru educarea și maturizarea politică a tinerei generații, pentru pregătirea în vederea participării la viața socială, la structurile democratice de conducere.

DINCOLO DE CUNOȘTINȚE DE ANSAMBLU despre viața socială și modalitățile ei de funcționare, lecția de științe sociale are nobila misiune de a-l pregăti pe tînăr pentru a se integra activ într-un colectiv de lucru, pentru a dovedi spirit de cooperare și în același timp spirit novator și capacitate creatoare. Din acest punct de vedere caracterul realist, problematizat, al predării acestor discipline are o importanță deosebită. Tinerii trebuie să învețe la aceste ore, alături de dragostea pentru patrie și partidul comunist, alături de atașamentul fără margini pentru societatea socialistă și cum să se raporteze critic la tot ceea ce îi înconjură, să fie ajutați să identifice în imediata lor apropiere fenomenele ce nu sînt caracteristice organizării noastre sociale, și care se cer combătute și eradicate. Trebuie să recunoaștem că ne-a adus destule daune în pregătirea tineretului pentru muncă și viață modul idealizant în care prezentam în lecții realitatea din unitățile de producție, dînd o imagine poleită, ca și cum toate problemele ar fi rezolvate, relațiile sociale ar fi integral structurate numai în spiritul normelor eticii și echității socialiste, iar activitatea de producție ar fi devenit un fel de răgaz, de timp liber, în care totul se rezolvă de la sine fără eforturi și greutăți, fără înfrîngeri și sacrificii. Ajunși în fabrică, tinerii pregătiți în acest mod nu recunoșteau mare lucru din ceea ce li se spunea la școală, iar integrarea lor în colectivul de muncă avea loc cu dificultăți.

Profesorul de științe sociale poate folosi practica productivă ca una din cele mai fertile surse de informare socială a elevilor și studenților și de dezvoltare a spiritului lor analitic și critic. Luînd un singur aspect — oricare ar fi el — organizarea muncii, calitatea produselor, calitatea relațiilor interumane etc., profesorul poate întreprinde o analiză critică, făcînd distincția între prevederile documentelor de partid și ale legilor în vigoare pentru respectivul aspect din viața uzinei sau a șantierului și modalitatea concretă a aplicării lor în viață, atrăgînd atenția asupra a ceea ce nu trebuie acceptat atunci cînd vor fi ei membri ai colectivelor de muncă.

Desigur, munca de educație ar fi mult mai ușoară, dacă în toate întreprinderile în care elevii și studenții fac practică procesul de producție s-ar desfășura în mod exemplar, dacă tinerii ar putea fi repartizați numai în unitățile fruntașe. Or, cum nici una dintre aceste două posibilități nu există, intervine necesitatea examinării critice a situațiilor cunoscute de elevi, studenți și de profesori.

Chiar dacă în mod teoretic elevii și studenții ar putea lucra numai în întreprinderi cu rezultate de excepție, considerăm că este mai indicat ca aceștia **să cunoască realitățile din toate unitățile și să-și formeze conștiința necesității de a lupta împotriva neajunsurilor.** Munca de educație în acest ultim caz este mai grea, dar mai fructuoasă, tinerii ridică probleme, analizează cu interes și profunzime aspectele vieții social-economice ale țării noastre, învață să recunoască succesele remarcabile, dar să ia și atitudine, în legătură cu situațiile aflate atît sub nivelul cerințelor, cît și al condițiilor. Elevii și studenții parcurg un proces de formare și maturizare politică deosebit de important, dacă primesc de la profesorul de științe sociale răspunsuri prompte, competente și ancorate în viață, dacă acesta este un bun cunoscător al realităților din unitățile de muncă, cel puțin din localitatea în care predă.

COMBATIVITATEA ESTE O TRĂSĂTURĂ CARACTERISTICĂ A PREDĂRII ȘTIINȚELOR SOCIALE, care se reflectă îndeosebi în conținutul lecției. Educatorii din acest domeniu asigură educarea în spirit critic, militant și atunci cînd demonstrează că societatea capitalistă bazată pe exploatarea omului de către om, pe inegalitate,

pe împărțirea lumii în bogați și săraci, și-a încheiat misiunea istorică și nu mai corespunde stadiului actual de dezvoltare a forțelor de producție, că modul capitalist de repartiție a produsului social și a venitului național trebuie înlocuit. Nu este însă de ajuns să afirmăm teza potrivit căreia caracterul social al producției și al muncii în capitalism impune schimbarea relațiilor de producție, desființarea exploatării capitaliste, înfăptuirea unor noi relații de producție, a unui nou mod de producție.

Însăși teza atît de limpede formulată din Programul partidului „orînduirea capitalistă și-a încheiat misiunea istorică..." se cere detaliată, explicată cu argumente convingătoare și de abilitarea capacității de înțelegere a tinerilor, folosind gradul lor de informare. Profesorul de științe sociale are în sprijin pentru demonstrare nu numai principii ale teoriei revoluționare, ci și realități ale lumii capitaliste contemporane. El poate face referire la decalajul crescînd dintre bogați și săraci, la politica imperialistă de asuprire a altor popoare, de jefuire a bogățiilor țărilor care au trăit sub dominație timp de secole. Exemplul României este suficient de edificator pentru reliefarea suferințelor provocate de marile imperii și de amestecul politic din afară, de pătrunderea capitalului străin în economie.

În documentele partidului nostru, în alte lucrări sînt date, cifre, dovezi incontestabile ale consecințelor nefaste ale dominației străine. Subliniind moștenirea grea lăsată de clasele exploatatoare, putem prezenta argumentat, cu putere de convingere, politica partidului și eforturile poporului pentru trecerea României de la stadiul de țară în curs de dezvoltare, în rîndurile țărilor cu dezvoltare medie. Explicarea apoi a ritmului de dezvoltare a industriei românești, printre cele mai mari din lume, degajă o mare putere de convingere și profunde sentimente patriotice, mîndria de a fi cetățean al României socialiste.

Lecția de științe sociale este în învățămîntul modern una din căile prin care are loc activitatea educativă de stimulare a spiritului critic și de înarmare a viitorilor cetățeni cu cunoștințe ideologice. În Programul partidului se apreciază că: „Problemele diferitelor științe sociale nu sînt doar probleme de strictă specialitate; ele sînt probleme ale teoriei și ideologiei comuniste și de aceea activitatea în acest domeniu cere însușirea și aplicarea concepției comuniste despre lume. Ca în oricare alt domeniu, în activitatea ideologică și de educație politică este necesar să asigurăm o concepție clară, o îndrumare unitară și, în același timp, o susținută practică de zi cu zi" [1].

[1] *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, Editura politică, București, 1975, p. 155.

Actul predării în învățămîntul contemporan constă, în ultimă instanță, și din dialogul permanent între profesor și tineri, precum și între tinerii înșiși. Aceasta este o cerință pe care pedagogia a formulat-o de multă vreme.

Ca și la celelalte discipline, elevii și studenții nu trebuie să primească conceptele de-a gata, iar educatorul din domeniul științelor sociale este cel mai interesat să stimuleze pe tineri să învețe creator, să gîndească, să judece cu propriul cap.

În licee și facultăți există un dialog între profesori pe de o parte, elevi sau studenți, pe de altă parte. Sînt cadre didactice care solicită tinerii să pună întrebări și își reconsideră, în permanență, propriile întrebări. Nu lipsesc însă nici profesori care adresează tinerilor întrebări la întîmplare, stimulînd mai puțin judecata și mai mult memoria, întreținînd un pseudodialog antrenînd puțin elevii din clasă sau studenții din seminar, nu-i stîrnesc pe elevi să întrebe și, mai rău, nu arată bunăvoință cînd sînt puși în situația să răspundă. Cum se poate explica teama unor profesori de a li se pune probleme, decît prin nestăpînirea problemelor sau superficialitate, comoditate, și obișnuința de a se menține la suprafața lucrurilor?

PRACTICA DIDACTICĂ, arată că dialogul sincer, deschis dintre profesor și tineri și, mai ales, între tinerii înșiși, constituie un ajutor efectiv pentru cei ce învață, dar și un motiv de satisfacție pentru dascăl.

Participarea elevilor și studenților la structurile democratice, din școală sau facultate, este o altă sursă directă pentru dezvoltarea spiritului critic și îmbogățirea cunoștințelor și deprinderilor practice de conducere a treburilor publice. Și în învățămînt, ca și în celelalte sectoare, există un cadru instituțional politic pentru educarea elevilor și studenților în vederea practicării libertății pentru a învăța să practice democrația, iar mecanismul conducerii colective funcționează în toate unitățile de învățămînt, de ani de zile.

Uneori, însă, din păcate, în destul de frecvente cazuri, capacitatea conducerii colective nu este valorificată la nivelul posibilităților reale. Unii membri ai consiliilor nu iau parte cu regularitate la activitățile acestora. Dar fenomenul negativ mai des întîlnit este prezența formală a unor membri ai consiliului de conducere la dezbaterile acestuia; ei vin, ascultă, sînt de acord cu orice propuneri și pleacă. Numai cîțiva dintre cei prezenți, de obicei tot aceiași, participă efectiv.

Asemenea situații se datoresc subaprecierii, de către unii, a rolului organelor colective de conducere, ca și stimulării insuficiente a spiritului critic. Tendința de a prezenta lucrurile în roz, de a crea

o atmosferă călduță, de a nu supăra pe nimeni, împiedică exprimarea deschisă a opiniilor. În fața unor situații de acest gen, elevii sau studenții, prezenți în organismele colective de conducere, se simt handicapați, blocați în intențiile lor de a supune atenției neajunsurile, de a propune soluții și măsuri. În condițiile în care formalismul își face loc în activitatea organului de conducere colectiv al școlii, tocmai ei, tinerii, care sînt cei mai interesați în bunul mers al instruirii și educării — devin simpli spectatori. Este și mai rău, cînd, unii directori de licee, nu sînt convinși de necesitatea participării elevilor desemnați în organul colectiv, la dezbaterea unor probleme mai „speciale", îndeosebi cele care privesc activitatea profesorilor. Nu este un secret pentru nimeni, cum am mai subliniat, că elevii fac aprecieri și au păreri despre profesorii lor. La obiectele predate de profesori bine pregătiți ca educatori ei învață sîrguincios din respect și dragoste. Iar pe acei profesori care au rezultate slabe, în munca didactică, îi comentează în școală și în afara ei. Dacă asemenea păreri ale tinerilor există, cu sau fără voia personalului didactic, de ce oare să nu fie ele cunoscute chiar în consiliul de conducere al școlii? Cu puțini ani în urmă, elevii din județe au răspuns la un chestionar cu privire la calitatea manualelor cu critici mai aspre decît profesorii lor la adresa celor învechite, greu accesibile. Cunoașterea insuficentă a elevilor, subaprecierea rolului pe care pot să-l aibă ei în bunul mers al treburilor școlii este o racilă mai veche, împotriva căreia se cere să se lupte cu hotărîre. Rezerva față de reprezentanții comitetului de părinți — ce se observă în unele consilii de conducere ale școlii — este și ea cu totul nejustificată. **Reprezentanții părinților exercită de fapt controlul societății asupra școlii și reprezintă o formă specifică de sprijin a activității ei.**

Rolul comitetelor de părinți nu este înțeles așa cum se cuvine de toți factorii de conducere ai unităților de învățămînt, ei interpretînd colaborarea cu familia doar prin prisma școlii, a misiunii ei de a contribui la propagarea pedagogiei, în cadrul lectoratelor cu părinții — în sensul de a „educa" părinții și mai puțin în a colabora cu ei. Așa se și explică frecvența uneori slabă la aceste lectorate. Părinții au, desigur, multe de învățat de la profesori, dar cîte nu au de învățat profesorii de la părinți și laolaltă, chiar de la elevi!

VIAȚA ORGANIZAȚIILOR DE TINERET, adunările generale, învățămîntul politic, sistemul informărilor politice pe bază de întrebări și răspunsuri, organizarea de vizite bine pregătite în unitățile socialiste, la muzee, instituții de cultură oferă multiple posibilități în educarea elevilor și studenților ca viitori participanți la conducerea societății. În organizațiile de tineret se învață responsabilitatea, se însușește spiritul colectiv, sociabil, se capătă deprinderea de a se critica și cutezanța în promovarea noului în luptă cu vechiul. Aici pot să-și spună părerea în mod deschis, aici funcționează dialogul între tineri.

Valorificarea potențialului educativ de care dispun organizațiile de tineret se reduce simțitor cînd se produc ingerențe nejustificate în viața acestor organizații din partea adulților, substituirea metodelor de îndrumare politică cu cele administrative. Tutelarea măruntă a organizațiilor de tineret dăunează spiritului de inițiativă, de responsabilitate, tocește spiritul critic și frînează cutezanța în promovarea noului.

În condițiile în care țara noastră înregistrează succese tot mai mari pe toate planurile dezvoltării economico-sociale, cînd România a prezentat întregii lumi chipul luminos al unui popor harnic, dinamic, entuziast în muncă și însetat de frumos, educarea tinerei generații înseamnă de fapt croirea chipului patriei de mîine. Acest chip îl vrem și mai frumos, angajat pe calea progresului social, ridicat pe cele mai înalte trepte ale culturii și civilizației și ca atare atitudinea critică și autocritică față de ce am realizat, ce avem de îndeplinit și ce am îndeplinit este o condiție de bază pentru realizarea a ceea ce ne dorim în viitor.

(Urmare de la pag. 40)

din școlile din mediul rural — s-a înscris pe traiectoria acestor preocupări. Referatele și comunicările prezentate de către reprezentanți ai Ministerului Educației și Învățămîntului, Ministerului Agriculturii și Industriei Alimentare, Institutului de cercetări pedagogice și psihologice, specialiști din județul Teleorman și din alte județe participante la această manifestare științifică (Prahova, Buzău, Ialomița, Olt, Argeș, Mehedinți), precum și dezbaterile pe această temă au oferit un cîmp larg de confruntări de idei, de propuneri și soluții menite să contribuie la ameliorarea învățămîntului agricol, la aplicarea în practică și generalizarea rezultatelor investigațiilor științifice, a experienței înaintate din școală.

Demonstrațiile practice care au avut loc la Școala generală din Beiu, comuna Storobăneasa (Teleorman) au completat paleta de idei valoroase reieșite cu prilejul acestei manifestări științifice.

ERORI ȘI EFECTELE LOR DE SPEȚA A DOUA

ȘTEFAN FĂTULESCU

RÎNDURILE DE FAȚĂ AU FOST DECLANȘATE *de lecturarea unei cărți* [1] *care, după titlu, se înscrie în rîndul atîtor altora asemănătoare care au apărut în ultimii ani. Citățm : „...ar fi de dorit ca* viitoarele manuale să fie concepute pentru lucrul în clasă *(s.n. F.S.). Explicațiile să fie mai detaliate, limbajul mai explicit. Cele mai multe manuale sînt foarte dense.* Ele nu pot fi sistematizate ci numai rezumate sau memorate" *(s.n.F.S.). În Prefață autorii scriu : „Psihologia genetică a demonstrat că dezvoltarea psihică se produce nu prin procese de imitație, memorare și reproducere ci și, în primul rînd, prin acțiuni operatorii și cooperatorii bazate în special pe munca independentă individuală și colectivă. Pedagogia contemporană s-a văzut și ea confruntată cu particularități specifice ale școlii de masă care cer o metodologie deosebită față de metodica școlii selective"* [2].

Dacă am compara un manual, ediția 1980, să zicem de matematică sau de fizică, cu cel analog apărut în perioada școlii selective, am constata că în scrierea celui actual nu există deosebire „față de metodica școlii selective", iar cea care există [3] *este în sens negativ, în sensul că au devenit supra-supra încărcate, cum spunea tovarășa ministru al educației și învățămîntului Aneta Spornic, în cuvîntul său de închidere la Colocviul național de pedagogie, 22—23 decembrie 1980.*

În cele ce urmează ne propunem a face o analiză a manualului nou de fizică pentru clasa a VI-a (Editura didactică și pedagogică 1980) nu raportîndu-l la standardele enunțate în citatele de mai sus, ci văzut prin prisma corectitudinii științifice, a unui minim al cerințelor de accesibilitate în conținut și exprimare curată a limbajului scris.

În a doua pagină de text propriu-zis (p. 8) întîlnim deja prima eroare : „Proprietăți ale corpurilor ca : forma, culoarea, gustul, mirosul se numesc proprietăți particulare, deoarece ele nu sînt aceleași pentru toate corpurile" *(s.n.). Dar nici proprietățile pe care autorii le înșiră în imediată continuare sub denumirea de proprietăți generale, inerția, întinderea nu sînt aceleași pentru toate corpurile ! Căci prin complementaritate, potrivit celor citate, proprietăți generale ar trebui să fie acele proprietăți care sînt aceleași pentru toate corpurile ! ? Dar farsa pe care le-a jucat-o autorilor ambiția de a da definiții acolo unde simpla enumerare e suficientă se repetă la pagina 11 : „Particola cea mai mică dintr-o substanță, care mai păstrează proprietățile acelei substanțe se numește moleculă" Mai înainte, la p. 8 ni se vorbise despre corpuri ca avînd proprietăți precum forma, culoarea, gustul etc. Cele două afirmații pot constitui premisa majoră și minoră a celui mai clasic silogism.*

Bucățica de zahăr are forma unui paralelipiped, culoarea albă și gustul dulce.

Aceasta e o moleculă de zahăr.

Deci molecula de zahăr are forma unui paralelipiped, e albă la culoare și dulce la gust.

Dealtfel, această concluzie mi-a și furnizat-o un elev findu-mi foarte greu să-l combat : tovarășe profesor, nu scrie în carte că molecula mai păstrează proprietățile substanței din care face parte ? Iată dar un caz cînd manualul poate „înfunda" nu numai pe elev, ci chiar și pe profesor ! Am căutat a doua zi în Dicționarul de fizică, Editura științifică și enciclopedică București 1972, și iată ce am găsit scris în dreptul cuvîntului moleculă : „cea mai mică cantitate dintr-o anumită substanță, constituită din unul sau mai mulți atomi, care mai păstrează proprietățile chimice *ale acesteia" (s.n.). Am căutat și în Indicele alfabetic al monumentalei lucrări. Fizica modernă, scrisă de R. P. Feynman, Laureat al Premiului Nobel (trad. din lb. engleză, Editura tehnică—1969) și n-am întîlnit indexat cuvîntul moleculă. Am fi ispitiți să credem că poate e o scăpare de tehnoredactare, așa că am căutat în textul de cca. 2 000 de pagini definiția în cauză, dar nu am găsit-o. După ce vorbește mai întîi de atomi, Feynman face doar o aluzie și încă punînd-o în paranteză : „Fiecare grup de cîte un oxigen cu cei doi hidrogeni ai săi se numește moleculă" (op. cit. p. 22). Dar spectrul definițiilor ne urmărește fără milă. La pagina 15 a manualului este definit fenomenul fizic, iar șapte rînduri mai departe ne este definită fizica. În dicționarul de fizică noțiunea de fenomen fizic, lipsește ! Revenind la lucrarea lui Feynman, constatăm, culmea, că lipsește nu numai definiția fenomenului fizic, dar și a fizicii ! Ni se pare că cheia „ignoranței" lui Feynman (cîți dintre noi nu am dori să fim ignoranți de aceeași speță !) o dă el însuși : „Ai putea să te întrebi de ce nu se poate preda fizica dînd legile de bază pe prima pagină și apoi arătînd cum se aplică ele în toate împrejurările posibile, așa cum se face în geometria euclidiană, unde se enunță axiomele și apoi se fac tot felul de deducții. Nu putem proceda astfel din două motive. Mai întîi, nu cunoaștem toate legile de bază, există o frontieră în expansiunea ignoranței. În al doilea rînd, enunțarea corectă a legilor fizicii implică unele idei foarte puțin obișnuite, care cer o matematică avansată pentru descrierea lor. De aceea,* este necesară o cantitate considerabilă de instruire pregătitoare pentru a înțelege ce semnificație au

[1] Pelaghia Popescu, Ioan C. Roman, *Lecții în spiritul metodelor active*, Editura didactică și pedagogică, 1980, p. 72.

[2] *Op. cit.*

[3] Ștefan Fătulescu, *Măsuri eficiente pentru descongestionarea programelor școlare*, „Lupta de clasă", nr. 9, 1965.

(s.n.F.S.) cuvintele *(sublinierea lui Feynman). Nu, nu e posibil să procedăm în modul acesta. Putem să o luăm numai din aproape în aproape"* (op. cit. p. 19). *Apropo de metoda euclidiană aplicată în fizică și încă la începători în vîrstă de 11 ani. Tot la pagina 8 din manual autorii încep prin a înșirui cele 6 proprietăți generale ale corpurilor, analoage axiomelor din geometrie !*

ÎN LOC SĂ SE PROCEDEZE LA O *instruire pregătitoare pentru a înțelege ce semnificație au cuvintele, așa cum își recomandă sieși Feynman, prin efectuarea mai multor experimente după care abia să urmeze definiția conceptului de experiment (Fizica clasa a VI-a, p. 15), autorii procedează invers. Să zicem că ordinea de prioritate ar fi o chestiune de gust, deci n-o vom discuta. În schimb, cred că avem voie să discutăm modul în care este descris acest prim experiment, respectiv notațiile și aparatul matematic folosit. În primul rînd, autorii folosesc o notație foarte greoaie, deplasînd efortul elevilor de la înțelegerea ideii de experiment la obligația de a înțelege o notație conținînd pe lîngă simbolul obișnuit încă doi indici, elevii nemailucrînd pînă acum nici măcar folosind un singur indice dar mi-te doi ! Se dă apoi un tabel în care există rubrica „Raportul dintre notația de pe disc și alungirea resortului"* (p. 17), *deși la matematică elevii abia peste cîteva luni vor învăța noțiunea de raport. Dar să zicem că din punct de vedere al fizicii, lucrurile nu se puteau amîna. În acest caz, autorii trebuiau în prealabil să-și pregătească singuri aparatul matematic necesar, cum dealtfel procedează toate manualele de fizică străine ce au fost traduse la noi în ultimul deceniu (Inclusiv Feynman procedează așa). La pagina 19 autorii afirmă : „...forma și culoarea nu sînt proprietăți fizice măsurabile". Curbura care e un element care ține de formă, uneori se poate măsura, după cum și culoarea pură se poate măsura prin frecvența sau lungimea de undă a razei de lumină respective. Și apoi în aceeași pagină se face afirmația „Măsurarea unei mărimi fizice se face comparînd..." Comparînd, cum ? Pentru că cele mai elementare acte de comparație se pot face în trei feluri, folosind relația de ordine, raportul sau diferența. Nu ni se precizează nimic. În schimb ni se precizează tot la p. 19 că „nu se poate spune despre un corp că este de trei ori mai rotund decît altul", omițîndu-se că putem spune despre curba unui cerc că este de trei ori mai mică decît curbura altui cerc. La pagina 34 se afirmă : „Segmentul OA reprezintă această etapă a mișcării"* (s.n.), *cu trimiterea la figura 3.1.9. reprezentînd graficul unei mișcări. O primă observație. Nu știm de ce, autorii au considerat necesar să prezinte acest grafic, cu atît mai mult cu cît nici din punct de vedere fizic nu poate releva ceva unor copii care iau contact pentru prima dată cu un grafic din care cauză multe confuzii sînt posibile. Și chiar s-au produs, un elev spunîndu-mi că porțiunea de grafic OA reprezintă distanța. I-am replicat că nu e așa, dar el și-a menținut părerea că „etapă a mișcării" înseamnă distanță, doar el știe că o etapă ciclistă într-un concurs înseamnă un anumit număr de kilometri. Observația copilului mi s-a părut justă și pentru a arbitra între el și manual, m-am adresat Dicționarului de fizică, dar aci noțiunea de etapă lipsea. Am deschis atunci Dicționarul enciclopedic (ediția a II-a revăzută, Editura științifică și enciclopedică 1978) la pagina 353 unde aflăm : „etapă, — interval de timp, distanță străbătută, fragment de distanță dintr-o cursă sportivă". În posesia tuturor informațiilor de mai sus, am încercat să reconstitui motivul pentru care elevul se ținea tare pe poziția lui :*

Etapă a mișcării : distanță străbătută, fragment dintr-o cursă sportivă, înțelesul acordat de elev noțiunii de etapă a mișcării, înțeles pe care l-am regăsit și în Dicționarul enciclopedic.

Segmenul OA reprezintă o etapă a mișcării (manual p. 34).

Deci segmentul OA reprezintă o distanță.

NICI NU SE PUTEA SILOGISM *mai perfect. Iată cum o eroare de limbaj ca și noțiția confuză de la p. 37 a conceptului de distanță, cu ajutorul a nu mai puțin de 6 semne grafice cînd era suficient (și necesar !) doar unul singur, pot să conducă la înfiltrarea unor greșeli științifice în mintea elevului și de care el nu este vinovat. În continuare ni se vorbește despre inerție, eludîndu-se complet faptul fundamental că aceasta depinde de* cantitatea de substanță. *Prin această tăcere, credem că autorii au intenționat să evite greșeala ce se făcea cîndva, cînd se identifica măsura inerției, masa cu cantitatea de materie (Fizica clasa a VI-a, 1971, p. 11).*

Din faptul că în fizica modernă s-a descoperit că masa nu trebuie confundată cu cantitatea de substanță, autorii au tras concluzia că noțiunea de „cantitate de substanță" este superfluă, că deci trebuie alungată. Or, cum se face că totuși, un alt Laureat al Premiului Nobel, Landau (L. D. Landau, A. I. Kitaigorodski, Fizica pentru toți, Editura științifică 1965, p. 16) își intitulează unul din capitole, „Legea conservării masei", cu înțelesul de conservare a cantității de substanță și nu de inerție ? ! Aici trebuie să funcționeze silogismul :

Inerția depinde de cantitatea de substanță.

Masa este măsura inerției.

Deci masa depinde de cantitatea de substanță.

Dealtfel, însăși autorii cad victimă încercării lor eșuate de a nu pune în legătură noțiunea de masă cu cea de cantitate de substanță, atunci cînd la p. 53 pun întrebarea : „Ce interesează pe un cumpărător masa ori greutatea ?" Într-adevăr, spiritul și litera manualului conduc la următorul silogism impecabil din punct de vedere formal :

Proprietatea corpurilor de a se opune schimbării, stării de repaus sau de mișcare rectilinie și uniformă, se numește inerție.

Masa unui corp este mărimea fizică care măsoară inerția sa.

Deci, interesîndu-mă masa unui corp, înseamnă că de fapt mă interesează inerția.

Or, nu credem că un cumpărător să fie atît de absurd în gusturi încît să pretindă că se hrănește cu inerție și nu cu o anumită cantitate de substanță !

Ne oprim aici, fiindcă dacă am continua cu analiza pînă la ultima filă a manualului observațiile s-ar înscrie în linia celor deja expuse.

Viciile de construcție analizate le-am semnalat nu numai pentru importanța lor considerată în sine, cît mai ales pentru altceva. Nereușitele unui manual capătă altă perspectivă de cînd am aflat de la marele psiholog sovietic Vigotski că „Învățarea anticipă dezvoltarea și o duce după sine" [4]. *Prin urmare un manual nereușit nu numai că nu aduce serviciile scontate procesului de învățare, dar prejudiciază un strat mult mai important și mai profund, dezvoltarea mintală a copilului.*

Iată de ce răspunderea celor care scriu un manual, ca și a celor care îl analizează crește foarte mult, acum cînd potrivit lui Vigotski, știm că un învățămînt slab se prejudiciază nu numai pe sine ci însăși ființa care învață. Aceasta e adevărat cu atît mai mult, cu cît în condițiile școlii de masă, după cum spuneam la începutul acestor rînduri, manualul trebuie să înceteze a mai fi destinat unei singure activități, aceea de memorare, el trebuind să fie folosit nu numai acasă, ci și în clasă pentru a prilejui îndrumarea elevilor în obținerea unui adevărat stil de muncă independentă cu cartea, stil care să nu fie neutru în raport cu dezvoltarea funcțiilor psihice de cunoaștere, cu atît mai puțin adversativ, ci dimpotrivă să le accelereze.

[4] Ion Negreț, *Psihologie genetică și educație*, Editura științifică și enciclopedică, 1980, p. 110.

PERMANENT LA PORȚILE NOULUI

„Purtați-vă bine pui de români, și nu-l uitați pre Șincai"

Cuvinte ce aveau să constituie crezul numeroaselor generații de elevi ce și-au îmbogățit spiritul în acest sălaș de cultură, al cărui act de naștere este semnat de aproape nouă decenii și care poartă cu demnitate numele marelui patriot și dascăl — Gheorghe Șincai.

„Șincai — contemporanul nostru" — avea să-l numească, cu îndreptățire, profesoara Felicia Haica, directoarea liceului, cu prilejul aniversării a 225 de ani de la nașterea corifeului Școlii ardelene pentru că îndemnurile, sfaturile, setea de cultură, de „lumină" sînt mai actuale ca oricînd".

Astăzi, Liceul „Gheorghe Șincai" din București se numără printre liceele de renume din țară, înscriindu-se cert pe coordonatele unui învățămînt modern, aplicînd o conducere științifică în întreg procesul de predare-învățare. Moștenind o bogată zestre culturală, an de an, aceasta s-a amplificat la scara timpului, cu o permanentă deschidere spre viitor.

Vizita secretarului general al partidului — tovarășul Nicolae Ceaușescu, în anul 1971, avea să dea noi dimensiuni activității de integrare a învățămîntului cu cercetarea și producția, cu rezultate remarcabile pentru cei ce aveau să-și pregătească „foaia de drum" pentru viață pe băncile acestui liceu.

Una din trăsăturile caracteristice „biografiei" acestui imens „șantier" de modelare a cunoștințelor, zilnic frecventîndu-l peste 3 000 de elevi — de la învățămîntul primar pînă la cel liceal — o constituie spiritul novator, creator, setea de cultură, de desăvîrșire.

Dascăl de o autentică vocație — profesoara Felicia Haica, „om cu multă experiență în ale școlii", cum spunea Spiru Haret, de 30 de ani în munca de îndrumare și control, omul faptei și al datoriei împlinite, cu o bogată activitate științifică și publicistică, cu gradație de merit, posesoare a multor distincții, ani de zile îndeplinind funcții de mare răspundere pe tărîm obștesc, prin spiritul întreprinzător, originalitate, cutezanță și exigență, a reușit să imprime valorosului colectiv, de peste 80 de cadre didactice, dorința unanimă de permanentă înnoire, autodepășire, de orientare a activității cu fața spre viitor.

Nu se exagerează afirmînd că **pedagogia prospectivă își găsește aici deplină aplicabilitate.** Așa se explică palmaresul extrem de bogat al rezultatelor obținute pe linia dotării liceului cu o bază materială modernă, înalta calitate a procesului de învățămînt — toate concretizate în ramarcabile rezultate școlare.

Prin amabilitatea tovarășei directoare Felicia Haica, am încercat să pătrundem în acest „laborator" de creație, pentru a reda cititorilor cîteva aspecte ale febrilelor căutări, reușite, pe linia înnoirii procesului de învățămînt.

Se știe că, în concepția managementului modern, invenția, inovația, spiritul întreprinzător reprezintă factori de bază ai întregii dezvoltări economico-sociale. Cum se aplică aceste cerințe în activitatea școlii, în actul de predare-învățare ?

— *În primul rînd, vreau să subliniez că vizita de lucru făcută de secretarul general al partidului — tovarășul Nicolae Ceaușescu — în liceul nostru, la 25 septembrie 1971, prin indicațiile prețioase date, privind legarea mai strînsă a învățămîntului liceal cu producția, prin aplicarea conceptului de activitate productivă a elevilor, de folosire cît mai judicioasă a bazei materiale a atelierelor, în așa fel încît elevii să învețe temeinic o meserie ca, după absolvire, să se încadreze rapid în producție, în viață, ne-a mobilizat, ne-a creat o altă optică despre modalitățile după care trebuie să se desfășoare aceste activități, despre scopul pe care trebuie să-l urmărim.*

În acest sens, am reușit să conturăm o metodologie clară și eficientă de lucru cu întreprinderile tutelare, *acordîndu-le elevilor claselor terminale, în vederea obținerii atestatului de calificare și încadrării în producție, un sprijin de înaltă calificare.*

Dacă în anul 1961 în liceu funcționau trei laboratoare, astăzi există 8 laboratoare (două de fizică, unul de chimie, două de matematică, unul de biologie, un laborator complex audiovizual — rezultatul unei munci de cercetare de 5 ani, intrînd în funcțiune în 1968, unul de electricitate-electrotehnică), trei cabinete (geografie, științe sociale, limba română), 12 ateliere (7 de lăcătușărie, unul

de electrotehnică, unul de strungărie, unul de tîmplărie, unul de lucru de mînă fete, unul de gospodărie), toate dotate cu o aparatură modernă — rodul muncii neobosite a profesorilor de specialitate, inginerilor, maiștrilor și elevilor.

De pildă, laboratorul Quarc — de electricitate și electrotehnică — întreaga concepție teoretică și tehnică, munca de construcții-montaj, aparțin profesorilor de fizică Gheorghe Iosif, Mugur Popescu, tehnicianului electronist Ion Baciu și unui grup de elevi, sau „Atelierul de geometrie", pentru clasele I—IV, a fost construit după o concepție originală, sub directa îndrumare a conducerii școlii, folosit cu bune rezultate și la „Cercul micilor matematicieni" (cl. II—IV), condus de înv. Tatiana Cernăuți și Dorica Rădulescu.

Pregătirea profesională, psihopedagogică și politico-ideologică a cadrelor didactice, a fiecăruia dintre noi, ne spune prof. Elena Constantin — dir. adj. a liceului, se cere completată cu receptivitatea față de nou, cu o concepție avangardistă, cu largă deschidere spre modernizarea procesului de învățămînt și a bazei sale materiale. Organizarea și funcționalitatea deplină a cabinetelor și laboratoarelor din liceul nostru reflectă tocmai această situare a colectivului de conducere pe poziția luptei împotriva inerției, rutinei, plafonării, pentru introducerea noului.

Permanent am stimulat inițiativele creatoare ale profesorilor pentru perfecționarea bazei materiale, introducerea, chiar în planurile de muncă ale școlii, ale catedrelor de specialitate, cerința participării profesorilor la realizarea unor mijloace de învățămînt.

— Aș vrea să menționez, intervine dir. Felicia Haica — printre nenumăratele inițiative, acțiuni ale colectivului nostru de cadre didactice, montajul audiovizual (mijloc didactic), pe tema „Avram Iancu luptător revoluționar pentru dreptate socială și națională", realizat în 1968 cu prilejul împlinirii a 120 de ani de la revoluția din 1848, prezentat ca model cadrelor didactice din municipiu.

Pentru liceu acest mijloc didactic are un caracter multifuncțional, cu mari rezonanțe educative, iar pentru profesori a constituit un prototip.

Așa se explică realizările ulterioare, ca de exemplu, prototipurile didactice pentru scriitorii Liviu Rebreanu, realizat de prof. Elena Cristea, și M. Eminescu, M. Sadoveanu, T. Arghezi, Octavian Goga, realizate de dir. adj. Elena Constantin, toate în cadrul catedrei de limba și literatura română.

Matematica, fiind cea mai mare pasiune a vieții mele, — continuă dir. liceului — am căutat atît prin lecții, cît și prin diverse alte modalități, să le-o insuflu și elevilor. Astfel, sub genericul „Școala gîndirii", „Clubul astrofizicienilor", am organizat cercuri de elevi, abordînd teme deosebit de interesante, sau prin expediții școlare, excursii cu temă etc.

Toți lucrează pentru toți, în interesul tuturor. Acest comportament participativ s-a transferat în relația profesor-elev, temă ce a revenit ani de zile în simpozioanele noastre, prin promovarea unei pedagogii participative, a metodelor active de predare-învățare.

Printr-o muncă bine gîndită, printr-o serie de măsuri organizatorice, o diversitate de acțiuni educative, la care au participat toate cadrele didactice, organizațiile U.T.C. și de pionieri, comitetul de părinți, am reușit să preîntîmpinăm eșecul școlar, punînd un mare accent pe creșterea promovabilității.

Angajamentul U.T.C.-ist „În liceul nostru nici un repetent" s-a realizat, iar rezultatele obținute sînt meritorii. Astfel, la clasele IX—XII, procentul de promovabilitate este între 98—99%, nota minimă fiind „șapte".

Problema tratării diferențiate a elevilor ne-a preocupat mult, ne-am pregătit mult în acest sens, am cercetat mult.

S-ar putea spune că practicați o pedagogie centrată pe elev?

— Da! Aceasta însă ne-a obligat să devenim psihologi mai buni, organizatori mai buni, specialiști mai buni, cunoașterea personalității elevului fiind una dintre problemele care ne preocupă permanent.

Profesorul fiind principalul agent al educației, cum vedeți echipamentul intelectual al acestuia, mai ales într-o epocă a accelerării ritmului de dezvoltare a științei și tehnicii, ca cea pe care o trăim? Ce măsuri ați întreprins în liceul dv., ca profesorii să fie contemporani cu viitorul?

— Oamenii sînt cei care transformă circumstanțele, iar educatorul are nevoie să fie educat, scrie Karl Marx în cea de-a treia Teză despre Feuerbach.

Una din condițiile modernizării învățămîntului este necesitatea pregătirii permanente a cadrelor didactice, folosirea în mod creativ, așa cum arătam, a metodelor didactice în ansamblul lor, care să angajeze elevii într-o activitate conștientă, continuă, diferențiată.

Practica a demonstrat că școala reprezintă un laborator de perfecționare a cadrelor didactice, totul depinde de modul cum este organizată activitatea metodică, climatul propice creat cadrelor pentru perfecționarea și autoperfecționarea lor. În primul rînd, vreau să menționez că liceul dispune de o bibliotecă deosebit de valoroasă, cu peste 40 000 de volume, cu o literatură de specialitate și metodică la zi.

Adunările personalului didactic cu temă, catedrele de specialitate — convorbirile,

schimburile de experienţă, interasistenţele, lecţiile deschise, au venit mult în sprijinul cadrelor didactice pentru perfecţionarea măiestriei lor pedagogice, îndeosebi — toţi simţindu-se angajaţi în producerea schimbării.

— În cadrul „lunilor" metodice — arată prof. Elena Constantin — director adjunct — am ţinut lecţii deschise în fiecare an, la unele dintre acestea participînd nu numai colegii de catedră, ci şi cei din sector sau municipiu.

După cum se ştie, cercetarea ştiinţifică în liceul dv. are deja o tradiţie. Care este aportul acesteia la perfecţionarea cadrelor didactice?

— Am considerat experimentul — intervine dir. Felicia Haica — ca un excelent mijloc de perfecţionare; rezultatele bune obţinute în liceul nostru, pe toate treptele procesului de învăţămînt — aşa cum am subliniat — sînt rodul schimbării.

Voi enumera numai cîteva din temele care ne-au preocupat, evantaiul acestora fiind deosebit de bogat şi variat în cei peste 10 ani de activitate ştiinţifică desfăşurată în liceul nostru; de exemplu: „Analiza utilizării capacităţii de producţie şi efectele economice ale creşterii gradului de utilizare la Întreprinderea „Arta grafică", realizată de prof. Ivan Gheorghe, dir. adj., „Perfecţionarea laboratorului de matematică cu aparatură de instruire programată, de tipul afişaj discret cu segment", condusă de dir. Felicia Haica, în colaborare cu ing. Ion Dumitru şi Dan Cristescu, „Verificarea globală şi frontală prin dispozitivul de instruire programată" condusă de prof. Mihaela Petrescu, „Vocabularul socio-politic instrument de lucru în orientarea elevilor pentru viitoarea profesie", condusă de prof. Alexandra Ioan, „Dinamica ritmicii muzicale a copiilor între 10—14 ani", condusă de prof. Gabriela Munteanu etc.

Se poate spune că în liceul nostru fiecare profesor este şi un cercetător pasionat.

Alături de cadrele didactice, mulţi dintre elevii liceului au devenit veritabili cercetători. Astăzi, participarea elevilor la sesiuni ştiinţifice, simpozioane cu comunicări, reprezintă ceva obişnuit, mulţi absolvenţi devenind în facultăţi foarte buni cercetători. Participarea elevilor la activitatea de cercetare s-a realizat punîndu-i în faţa unor probleme din cercul lor de interese, ca de exemplu: „Cercetarea agenţilor corozivi din atelierele şcolare", temă condusă de prof. Maria Gurcă, „Cercetarea modului de iluminare din şcoală", „Cercetarea mediului din împrejurimile şcolii pentru folosirea energiei solare şi eoliene în încălzitul şcolii" conduse de ing. David Pîrlea, şi „Modele statistice pentru controlul producţiei în atelierele şcolare", condusă de prof. Dumitru Ogrezeanu etc.

— De pildă, eleva Boloca Iulia — precizează dir. adj. Elena Constantin — a realizat un excelent montaj audiovizual — „Un colţ de Bucovină", rezultat al unui migălos studiu etnografic întreprins în vara anului 1980. Este o splendidă împletire de folclor şi tradiţie, ilustrată prin muzica autentică culeasă şi prin cele 50 de diapozitive realizate ,lucrare prezentată la sesiunea de comunicări U.T.C., la nivel de sector.

În activitatea de cercetare ştiinţifică din şcoală, directorii înşişi se află în frunte. În planul catedrelor, din prima şedinţă la început de an şcolar, se stabilesc temele de cercetare, urmărindu-se cu atenţie etapele desfăşurării, acordîndu-le sprijinul necesar; de pildă, catedrele cu profil umanist prezintă anual la sesiunea de comunicări, 50—60 de lucrări, la care participă şi un mare număr de elevi.

Prin astfel de cercetări s-au interferat mai multe discipline din şcoală, în egală măsură cu cadrele didactice care le reprezentau.

— Realizaţi deci, o cercetare interdisciplinară, din cîte rezultă?

— Da! Dacă la început a avut un caracter sporadic, subliniază dir. Felicia Haica, treptat, cercetarea interdisciplinară a căpătat contururi clare, ajungînd astăzi să experimentăm lecţii desfăşurate în concepţie interdisciplinară, în echipe de profesori (fizică, matematică, chimie etc.).

Pentru promovarea ideii „perfecţionarea muncii instructiv-educative, prin desfăşurarea procesului de predare-învăţare în echipe de profesori", ne-a preocupat asigurarea unei baze materiale didactice adecvate. Soluţia a fost folosirea televiziunii cu circuit închis (propriu) şi racordarea tuturor sălilor de clase, laboratoarelor, cabinetelor şi atelierelor la studioul central (propriu), concomitent cu montarea unei instalaţii de tip instruire programată. Concepţia aparţine conducerii şcolii.

Creşterea productivităţii muncii intelectuale implică şi o diversificare informaţională. Cum se realizează aceasta în liceul dv.?

— Asigurarea permanentă a unui flux de înnoire şi perfecţionare se realizează destul de rapid, pentru că există o judicioasă repartizare a sarcinilor imediate şi de perspectivă între membrii biroului executiv şi ai consiliului de conducere şi integrarea lor în problemele perfecţionării, ca iniţiatori sau colaboratori în colective sau grupuri mai mici. Consultarea permanentă între colectivul de conducere şi cadrele didactice, asigură circulaţia informaţiilor în toate direcţiile şi nivelurile de muncă din şcoală, ceea ce permite organelor de conducere (birou, consiliu de conducere) o intervenţie promptă, reglarea microproceselor în diferitele sectoare de activitate.

— *Există o bună colaborare în cadrul colectivului de conducere, arată prof. Elena Constantin — dir. adj. —, un schimb permanent de opinii, de informații, de încredere și stimă reciprocă, ceea ce contează foarte mult în luarea unor decizii obiective, principiale și ferme, în bunul mers al muncii.*

— *Organizația de partid, prin membrii B.O.B., și alți comuniști cu experiență, subliniază dir. Felicia Haica, ne-au ajutat mult în planificarea muncii, urmărind ca aceasta să cuprindă în mod clar obiectivele și sarcinile izvorîte din documentele de partid și de stat, precum și măsurile concrete pentru transpunerea lor în viață, stabilindu-se termene și responsabilități precise.*

Cu sprijinul organizației de partid, am realizat acțiuni deosebit de interesante, cu mari valențe educative în rîndul pionierilor și uteciștilor, organizarea și desfășurarea în bune condiții a activității politico-ideologice și cultural-educative, în vederea pregătirii lor temeinice pentru viitoarea profesie, a integrării sociale corespunzătoare cerințelor societății noastre socialiste.

Cum ați reușit să delimitați dascălul din dv. de conducător și totodată să le îmbinați în relația cu elevii ?

— *Am înțeles — nu știu cît am reușit — ca educația să se efectueze sub semnul unei blîndeți severe. Există și trebuie să existe o măsură în toate.*

I-am ajutat, i-am sfătuit, i-am mustrat atunci cînd a fost cazul, dar toate au purtat pecetea tactului, omeniei, înțelegerii. Profesia de dascăl implică multe calități, dar mai presus de toate o chemare — solemnă și demnă ; deși extrem de dificilă, epuizantă aș putea spune, cînd îți faci un crez al vieții din ea, ai și mari satisfacții, totuși ; ce-ți poți dori mai mult cînd din „galeria de portrete" ce vor defila, ani, în memoria elevilor, tu să constitui pentru ei un model, sau un punct de reper în viață ?

Privind retrospectiv, sînteți mulțumită de munca dv. ?

— *Aș răspunde prin cuvintele reputatului pedagog francez Gaston Berger : „A crea ceva din toată inima, cu toată inteligența noastră, cît a stat în posibilitățile noastre și aceasta este deja o răsplată".*

Directoarea Felicia Haica este omul pentru care n-a existat niciodată ispita de a „ațipi", o flacără care a ars continuu, o prezență permanentă la „frontiera învățării", omul a cărui deviză toată viața a fost :

„Totul, la cea mai înaltă tensiune".

Florica POPESCU

(Urmare de la pag. 48)

devenirea sa, la societate, la cultură și civilizație, la economie și care dau reflecției pedagogice un suport substanțial. Din acest punct de vedere, în conținutul proiectului propus avem sentimentul că sînt „adunate" prea multe influențe ale lecturilor... schimbătoare și nu ale realităților noastre pedagogice vii, în contextul lor social-istoric național, în textura de relații a orînduirii noastre socialiste. Or, această idee socotim că nu este de mică importanță pentru dezvăluirea corelației dintre aspectele concrete ale învățămîntului nostru și abordarea lor teoretică, care în formularea unui proiect de programă nu poate fi separată cu totul de activitatea teoretică și ideologică, pe care o desfășurăm în actuala etapă de edificare a societății socialiste, de imprejurările și cerințele dezvoltării noastre sociale, ceea ce din păcate nu s-a avut în vedere. Preocupați prea mult de „esențializarea informațiilor prin procedee de generalizare și abstractizare", I. Cerghit și L. Vlăsceanu folosesc deseori un vocabular „tehnicist" („ereditariste", „environmentaliste", „socializatoare", „recurentă", „formală", „informală", „lateralitate" etc.). Expunerea unor idei științifice pedagogice importante prin „termenii" semnificativi elaborați de unele domenii ale cunoașterii nu este de natură să faciliteze „înnoirea" concepției de predare a pedaogiei. Această transcriere „fotografică" a unei terminologii din afara antologiei educației nu are nimic specific și profund original, nu presupune o încredere în posibilitățile de creație și afirmare ale unei gîndiri autentice pedagogice în realitățile noastre școlare.

Partea a III-a a programei „Dinamica proiectelor pedagogice de tip școlar", dincolo de repetările inutile pe care le cuprinde, nu este în esență decît o deducție forțată, părăsind domeniul judecării realității educative și axîndu-se în cel al judecății de valoare într-o manieră abstractă. De altfel, „dinamica" acțiunilor educative este o parte inseparabilă a sistemului și praxisului pedagogic capabil să dovedească corespondența dintre caracterul realist al acțiunii educative și limpezimea rațiunii ei metodice, pe care am putea să o numim într-un fel „metodica educației comuniste" Această „metodică", în mod necesar, poate fi în mare măsură introdusă în partea a II-a „Sistem și praxis pedagogic".

ÎNCERCĂRI ȘI ÎNCEPUTURI DE ÎNVĂȚĂMÎNT SUPERIOR ÎN ȚĂRILE ROMÂNE (Sec. XVI).

Acad. ȘTEFAN BÂRSĂNESCU

Apariția și începuturile învățămîntului superior reprezintă în viața unui popor sau a unei societăți un eveniment deosebit de important, pe de o parte, marcînd ascensiunea lor pe cea mai înaltă treaptă de cultură, iar pe de alta, constituind un valoros izvor de prestigiu. Nu e de aceea, de mirare atît faptul că numeroși istorici au depus eforturi apreciabile pentru studierea istoriei universităților[1], cît și gustul altora care s-au străduit să demonstreze o vechime cît mai mare a instituțiilor de învățămînt superior din țările lor.

Nu de azi, de ieri, ci de mulți ani ne-am pus și noi problema vechimii învățămîntului superior din Țările Române, pentru ca acum să prezentăm răspunsul nostru într-o problemă destul de controversată, un răspuns la o triplă problemă, și anume: cînd au avut loc la noi primele încercări și s-a făcut începutul învățămîntului superior?; sub ce forme a apărut acest învățămînt: ca „studium generale", ca „academie" sau ca „universitate"?; ce a reprezentat acest învățămînt în raport cu situația învățămîntului superior european din acea epocă?

ÎN ȚĂRILE ROMÂNE învățămîntul superior a luat naștere în secolul al XVI-lea prin mai multe proiecte de organizare și instituții. Astfel, în anul 1526 ia ființă la Sibiu un „studium generale", după ce în secolul al XIV-lea luase ființă schola cibiensis, iar în secolul al XV-lea o schola latina, în care va învăța și Nicolae Olahus, viitorul primat al bisericii catolice din Ungaria și consilier al reginei Maria. Profesorii acestui „studium generale" au fost doi călugări catolici, și anume: fratele Francisc din Sighișoara ca „lector theologiae" și fratele Luca din Bistrița-Năsăud ca „lector philosophiae".

Apariția acestui institut constituia un răspuns al bisericii romano-catolice pentru apărarea confesiunii sale împotriva lutheranismului, care începuse să-și încerce influența lui. Acest „studium generale" din Sibiu a funcționat pînă în 1529[2], deci un timp relativ scurt. Dar faptul nu trebuie să ne surprindă, căci acesta era cazul și altor instituții similare din acea epocă[3].

La puțin timp după acest „studium generale" din Sibiu, în anul 1544, ia ființă la Brașov un „studium generale" din inițiativa lui I. Honterus. El se întemeia, după ce în secolul al XIV-lea începuse a funcționa în acest oraș „Schola coronensis", pentru ca la începutul secolului al XVI-lea să devină „Gymnasium coronense".

În „studium generale" din Brașov, elevii care studiaseră în gimnaziu gramatica, retorica și logica, apoi geografia și latina, urmează în „studium generale" cursuri de teologie și inclusiv de greacă, apoi de drept și medicină, după modelul universităților din Strassburg și Nürnberg și poate și după acel din Cracovia, pe unde I. Honterus trecuse ca student. Întregul învățămînt din aceste școli era bazat pe principiul umanistic, fiind prima instituție de învățămînt umanistic din țara noastră.

Gymnaziu și „Studium generale" au funcționat multă vreme în Brașov, iar printre elevii lor s-au numărat și tineri români, printre care se găsea și Radu Tempea, cunoscutul organizator al școlilor românești din Transilvania[4].

În anul 1562, Despot-Vodă, domnul Moldovei, face proiectul unei Academii pe

[1] v. Fr. Paulsen, *Geschichte des Gehlerten Unterrichts*, ed. III, Leipzig 1924; Șt. D. Irsay, *Histoire des Universités*, Paris, 1933; Al. Reble, *Geschichte der Pädagogik*, Stuttgart, 1967.

[2] I. Lupaș, *Studii istorice*, vol, II.

[3] Este adevărat că unii istorici români au plasat începutul învățămîntului superior din Țările Române la o dată mai veche și anume în anul 1400, la Suceava, cînd ar fi luat ființă o Academie Teologică, dar existența ei nu poate fi dovedită documentar, (cf. Șt. Bârsănescu, *Pagini nescrise din istoria culturii și învățămîntului românesc*, București, 1971, p. 146—156).

[4] K. K. Klain, *Der Humanist und Reformator*, Honterus, Sibiu, 1935; Șt. Bârsănescu și Florela Bârsănescu, *Dicționar cronologic, Educația, învățămîntul, gîndirea pedagogică din România*, București, 1978.

care dorea s-o aşeze la Suceava, invitînd în acest scop mai mulţi intelectuali străluciţi din epocă, cum au fost Gaspar Peucerus, rector al Universităţii din Wittenberg, ginerele marelui umanist Melanchton, copernicianul Ioachim Raethicus de la Universitatea din Cracovia, învăţatul Lismaninus din Vilna şi Lestarchos Hermodor, fostul său profesor din Chios, trimiţîndu-le şi bani de drum, cum reiese dintr-o scrisoare a lui Raethicus către un prieten, în care arăta că Despot Vodă i-a trimis 200 de ducaţi ca să vină în Moldova. Din nefericire acest interesant plan nu s-a putut realiza din cauza morţii premature a lui Despot Vodă[5].

Între timp, Ioan Sigismund, principele Ardealului, face un nou proiect de învăţămînt superior. Într-adevăr, în anul 1567, Ioan Sigismund proiectează înfiinţarea unei universităţi catolice la Sebeş, iar pentru organizarea ei a chemat pe Caelius Curio din Basel, precum şi pe alţi savanţi cu renume din Italia şi Germania.

CEA DINTÎI INSTITUŢIE DE ÎNVĂŢĂMÎNT SUPERIOR cu numele de universitate din Ţările Române ia fiinţă la Cluj în anul 1581. Ştefan Bathori, principe al Ardealului şi rege al Poloniei, emite decretul de întemeiere a acestei universităţi la 12 mai 1581. Ea a fost organizată de iezuiţi, cu trei facultăţi: teologie, filozofie şi drept. Programul de studii era similar cu cel al universităţilor europene ale timpului. Ea conferea titlul de bacalaureat (baccalaureus), de magister şi doctor, cu aceeaşi valoare ca şi cele obişnuite la universităţile din Franţa, Italia, Spania şi Germania. Primul rector al universităţii a fost învăţatul Antonio Possevino, o remarcabilă personalitate catolică a epocii. Întemeierea acestei universităţi izvorîse din nevoia bisericii catolice şi a susţinătorilor ei laici de a se apăra împotriva Reformei, cu deosebire împotriva lutheranismului şi a calvinismului, care făcuseră în Transilvania numeroşi prozeliţi, mai ales în rîndurile germanilor şi maghiarilor.

Odată cu apariţia instituţiilor enumerate mai sus şi mai ales cu întemeierea Universităţii din Cluj, învăţămîntul superior a luat fiinţă în Ţările Române, în sec. al XVI-lea.

Apariţia învăţămîntului superior în Ţările Române în sec. al XVI-lea este oarecum în ordinea istorică a lucrurilor: el ia fiinţă după ce în sec. al XII-lea se întemeiaseră cele două universităţi din Bologna şi Paris, după ce în sec. al XIII-lea iau fiinţă universităţile engleze din Oxford şi Cambridge şi altele din Franţa şi Italia, după ce în sec. al XIV-lea se înfiinţează universităţile din Viena, Praga, Erfurt, Heidelberg şi Cracovia, după ce în sec. al XV-lea iau fiinţă cîteva universităţi nordice din Iena, Rostok şi Upsala şi odată cu mai multe universităţi din ţările germanice, în sec. al XVI-lea.

Apariţia acestor institute de învăţămînt superior, avînd ca limbă de predare latina şi fiind deschise pentru toate naţionalităţile s-a produs într-un moment istoric, cînd în răsărit Rusia abia ieşise de sub stăpînirea tătarilor, fiind fără şcoli de învăţămînt superior, cînd Bulgaria şi Serbia trăiau sub jugul otoman, neputînd dispune de astfel de şcoli şi cînd poporul maghiar după înfrîngerea armatei maghiare în lupta de la Mohacs (1526) îşi pierduse independenţa. În aceste condiţii instituţiile menţionate mai sus din Ţările Române reprezentau pentru această parte a Europei adevărate oaze de lumină şi totodată constituiau o vie deschidere spre noile idei ale Renaşterii şi umanismului.

[5] I. Sommer, *Vita Iacobi Despotae*, în Legrand, Deux vies de Jacques Basilicos, prince de Moldavie, Paris, 1819.

UN SECOL DE LA ÎNFIINŢAREA PRIMEI GRADINIŢE DE COPII DIN CAPITALA

MARIA MIHĂILESCU, FLORICA BĂLAŞA

În anul 1866, elemente progresiste puternic influenţate de ideile revoluţionarilor de la 1848 înfiinţează „Societatea pentru învăţătura poporului român", cu scopul de a stărui „prin toate mijloacele putincioase" ca „instrucţiunea generală, gratuită şi obligatorie să devie realitate în România[1]".

Mulţi dintre dascălii care activau ca membri ai acestei societăţi erau pedagogi eminenţi ca: dr. Barbu Constantinescu, director la Şcoala normală de băieţi din Bucureşti, I. P. Florantin, profesor de

[1] *Istoria României*, vol. IV, Ed. Enciclopedică, 1954, p. 694.

filosofie la Liceul statului din Iaşi, dr. M. Străjanu, profesor de limbile română şi italiană la Liceul din Craiova ş.a.[2]. Prin aceştia pătrunseseră în Ţările Române ideile lui Frederic Fröbel, întemeietorul educaţiei preşcolare moderne.

Problema educaţiei copilului mic prin grădinile de copii devenise o problemă generală europeană şi chiar depăşise graniţele continentului nostru. În acea perioadă de sfîrşit de veac al XIX-lea, deşi într-o formă incipientă, conducătorii „Societăţii pentru învăţătura poporului român" dovedesc înţelegerea necesităţii luminării oamenilor încă de la cea mai fragedă vîrstă, în cadrul grădinilor de copii.

LA 1 APRILIE 1881 ei înfiinţează „Societatea română pentru grădini de copii" (şcoli fröbeliene)" în oraşul Bucureşti. Scopul acestei societăţi era, aşa cum se arată în art. 2 al statutului ei :

„a) de a ajuta familia în educaţia copiilor în vîrstă fragedă de la 3—6 ani, dezvoltîndu-le într-un mod armonic şi conform naturei atît partea fizică cît şi partea intelectuală şi morală ; b) de a răspîndi acest mod de educaţiune şi ideia de grădini de copii prin mijloacele ce-i va fi prin putinţă ; c) de a ajuta pe copiii orfani de părinţi săraci, oferindu-le gratuit mijloacele de educaţiune[3]".

La 23 aprilie 1881 societatea înfiinţează în capitala ţării **prima grădină de copii** în localul Şcoalei normale de pe str. Sf. Ecaterina, condusă de distinsul său director, dr. Barbu Constantinescu. Activitatea noii instituţii era organizată şi se desfăşura după modelul grădinilor de copii froebeliene. Conducătoarea unităţii, Fr. S. Prager, purta numele de educatoare sau bunicică (adică femeie bună — n.a.) şi era sprijinită în munca sa de două ajutoare de educatoare, dintre care Alexandrescu Elena deveni directoare la 9 mai 1890, după plecarea lui Prager.

La 23 aprilie 1889 grădina de copii s-a mutat în str. Cernica, iar în 1890 în localul unui institut din Calea Moşilor, condus de eminentul profesor Eniu Bălteanu, fără ca să i se pretindă vreo chirie[4].

Prima grădină de copii din capitala României se bucura nu numai de sprijinul celor două comitete alese (unul de bărbaţi, celălalt de femei) potrivit art. 8 şi 9 din statutul societăţii, ci şi de cel al autorităţilor oraşului.

Astfel, Primăria capitalei îi acorda o subvenţie anuală de 1000 lei, Aşezămintele Brîncoveneşti una de 500 lei anual. Ministerul Cultelor şi Instrucţiunii Publice i-a acordat pentru cîţiva ani o subvenţie anuală de 1 200 lei[5].

În lucrarea sa „Grădina de copii sau educaţiunea fröbeliană" editată în 1887, I. P. Florantin, profesor la Liceul statului din Iaşi — menţionează următoarele : „La noi cunoaştem o singură grădină de copii sistematică (a societăţii din Bucureşti, la Sf. Ecaterina) pusă sub direcţiunea d-lui Barbu Constantinescu[6]." „Grădina de copii sau şcoala micilor copilaşi de la Sf. Ecaterina a luat o dezvoltare îmbucurătoare. La această grădină urmează 68 copilaşi în vîrstă de 3—7 ani conduşi de două bunice. Localul nu este destul de încăpător ca să se primească un număr mai mare şi mulţi părinţi se întorc nemîngîiaţi, că copilaşii nu pot să se bucure de binefacerile acestei instituţii"[7].

La 1 decembrie 1899 se alege un nou comitet (de fapt un comitet de bărbaţi şi unul de femei). Preşedintele, vicepreşedinţii şi casierul-secretar al comitetului se adresează Primăriei oraşului Bucureşti cu rugămintea de a se ceda în mod gratuit terenul pe care să se construiască un local propus pentru grădina de copii.

La 1 ianuarie 1890 Consiliul comunal cedează grădinei de copii terenul de pe str. 11 Februarie, colţ cu str. Segmentului şi Eroului, în suprafaţă de 1 352 mp. Motivarea este comunicată societăţii cu adresa nr. 96 din 21 martie 1890. Planul clădirii a fost elaborat de arhitectul Petricu, iar construcţia localului a fost efectuată de constructorii Ioan Gheorghe şi Chiriţă Gheorghe. În septembrie 1892 grădina de copii se mută în localul său propriu din str. Eroului nr. 2, unde funcţionează astăzi Grădiniţa de copii nr. 78.

PRIMA GRĂDINĂ DE COPII reprezintă pentru vremea aceea un lăcaş luminos ale cărui raze au strălucit în toate oraşele mari ale ţării, unde au avut loc dezbateri demne de luat în seamă pentru dezvoltarea unei reţele de grădini de copii care să satisfacă măcar şi în parte nevoile populaţiei.

În cei 100 de ani de la înfiinţarea primei grădini de copii, instituţia preşcolară a parcurs două perioade distincte. Prima de la înfiinţare şi pînă la eliberarea ţării, în care grădiniile de copii înregistrează progrese şi regrese, intrînd cu greu în obiceiurile populaţiei şi fiind insuficient sprijinite de guvernele care se succedau unul după altul. A doua perioadă — aceea de după eliberarea ţării, cînd se creează un sistem ştiinţific de educaţie preşcolară, grădina de copii devenind prima treaptă a sistemului nostru de învăţămînt.

---

[2] M. Străjanu, *Grădiniţele de copii*, conferinţă ţinută la 7 noiembrie 1666, la Ateneul din Craiova.

[3] Petre Gârboviceanu, *Societatea pentru învăţătura poporului român din Bucureşti şi şcoalele ei, 1866—1900*. în Statutele societăţii române pentru Grădini de copii (şcoli fröbeliene) în Bucureti, p. 54, 1881.

[4] *Idem.*

[5] *Ibidem.*

[6] I. P. Florantin, *Grădina de copii sau educaţiunea fröbeliană, 1887*, p. 72.

[7] *Op. cit.* p. 70.

O organizație activă în domeniul educației pentru pace I.A.E.W.P.

Prof. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU,
cercet. pr. CONSTANTIN COMOROVSCHI

DIFUZATE DE CURÎND, *hotărîrile ultimei conferințe generale a UNESCO, ținută la Belgrad între 23 septembrie — 28 octombrie 1980, invederează că programul său pe anii 1981—1983 în domeniul educației va trebui „să contribuie la întărirea păcii, înțelegerii și cooperării internaționale, la promovarea drepturilor omului, la eliminarea rasismului, a apartheidului, a fascismului și a tuturor celorlalte forme de opresiune, la favorizarea dezarmării".*

Regăsim aci, ca și în alte elemente ale programului UNESCO, o expresie a tehnicilor permanente ale acestei organizații, dar cu accentele caracteristice perioadei în care ne aflăm ; căci activitățile educative trebuie necontenit puse de acord cu tendințele pozitive de prefacere socială.

Străduințele depuse în această privință de către UNESCO sînt sprijinite de o organizație neguvernamentală întemeiată în 1969 din inițiativa unor eminenți educatori și care beneficiază, încă din prima fază a existenței sale, de o substanțială participare românească : Asociația Internațională a Educatorilor pentru Pacea Lumii (International Association of Educators for World Peace — I.A.E.W.P.). *Obiectivele și căile ei de activitate au fost mai bine cunoscute în țara noastră cu prilejul primului Congres mondial al Asociației, ținut la București între 29 iulie — 2 august 1974. În cuvîntările rostite la congres de către secretarul general al Asociației din acea perioadă, prof. Charles Mercieca (S.U.A.), și de către reprezentantul UNESCO, s-a menționat că alegerea României drept loc de desfășurare a congresului are o semnificație politică și etică : prin principiile politicii sale externe, România joacă un rol de prim plan în promovarea colaborărilor dintre țările în curs de dezvoltare și cele dezvoltate, a dialogului dintre țările est și vest-europene, în apărarea păcii.*

După Congresul ținut la București, membrii grupului român al I.A.E.W.P., condus de prof. Iulian Nica, au continuat, prin cercetări, dezbateri și articole publicate în țară și peste hotare, aprofundarea diferitelor aspecte legate de inserarea educației pentru înțelegerea internațională într-o gamă cît mai largă de activități școlare și extrașcolare, de precizarea rolului important pe care aceasta trebuie să-l dețină în sistemul educației permanente, de cunoașterea și aplicarea recomandărilor ONU și UNESCO, dintre care unele au fost adoptate la inițiativa țării noastre.

Concepte vitale pentru promovarea păcii, cum este cel al unei noi ordini economice și politice internaționale, mai echitabile, trebuie să-și găsească locul cuvenit în activitățile educative.

În aceste privințe, sînt indispensabile schimburile de vederi între educatorii din diferite țări, care constituie unul din scopurile I.A.E.W.P., după cum reiese și din activitățile Asociației desfășurate în ultimii ani.

Ca și înaintea Congresului de la București, I.A.E.W.P. a organizat reuniuni continentale ale membrilor ei, consacrate unor teme specifice. Astfel, în 1975 a avut loc la Sendai, în Japonia, cea de-a doua conferință asiatică, avînd ca temă „Înțelegerea între popoare și educația grupurilor minoritare".

Cea de-a doua conferință nord-americană, ținută în 1977 la Huntsville, Alabama (S.U.A.), unde se află secretariatul I.A.E.W.P., a avut tema „Tehnologia educațională și pacea mondială".

Asemenea manifestări au premers celui de-al doilea Congres mondial al I.A.E.W.P. ținut în 1978 la Varanasi (India). Cu acest prilej s-a ales un nou Consiliu general de conducere, compus din 20 membri, avînd ca președinte pe d-na Prachoomsuk Achava-Amrung, profesoară la Universitatea din Bangkok (Tailanda). Președintele anterior, prof. Takashi Hanada de la universitatea din Hirosaki (Japonia) și fostul secretar general al I.A.E.W.P., prof. Charles Mercieca de la Universitatea din Alabama, se numără de atunci printre vicepreședinți.

CEA MAI RECENTĂ REUNIUNE *internațională a fost cea de-a treia conferință asiatică a I.A.E.W.P., desfășurată la Ankara între 18—22 august 1980, cu tema „Factori care promovează sau care amenință pacea".*

Problemele păcii și ale educației pentru pace se reflectă în tot mai multe lucrări ale membrilor I.A.E.W.P., printre care citățm : „Educația pentru pace" de Lyman L. Ross, „Era încrederii : cum să evităm un nou război" de Starnes R. Wellborn — volume apărute în S.U.A. — și culegerile „Pacea mondială prin educație în problemele populației" și „Înțelegerea între popoare", apărute prima în Tailanda și cea de-a doua în Japonia.

Dacă la începuturile I.A.E.W.P., singura sa publicație era un buletin internațional (Circulation newsletter), *care continuă să apară, în ultimii ani i s-au adăugat buletine editate de unele grupuri naționale, precum și două reviste cu apariție anuală :* Peace Education, *editat în India de actualul secretar general al I.A.E.W.P., prof. Surya Nath Prasad, și* Peace Progress, *editat de președintele Asociației și ca atare apărut inițial în Japonia și în prezent în Tailanda. Lucrări ale unor autori români au apărut ori au fost semnalate atît în numere anterioare, cît și în numărul pe 1980 din „Peace Progress", care oferă, între altele, și o bună informare asupra unor acțiuni variate întreprinse în diferite țări pentru promovarea păcii.*

Alături de activitățile proprii, I.A.E.W.P. aduce, de opt ani încoace, o contribuție mai directă la activitatea unor organisme guvernamentale din sistemul Națiunilor Unite, în virtutea statutului consultativ de care se bucură atît pe lîngă Consiliul Economic și Social al O.N.U.-ului, cît și pe lîngă UNESCO.

În lumea de azi, apăsată de grave tensiuni și amenințări globale, sarcinile asumate de I.A.E.W.P. se dovedesc, desigur, a fi printre cele mai dificile, dar și cele mai necesare ; iar experiența dobîndită și cadrul de acțiune creat vor putea stimula o participare tot mai eficace a educatorilor la edificarea păcii.

A învăţa să munceşti: probleme şi perspective ale şcolilor din România şi Marea Britanie

ROGER HOMAN : Lector de pedagogie, Politehnica din Brighton (Anglia)

SÎNT LECTOR DE PEDAGOGIE la catedra de pedagogie a unei mari Politehnici din Marea Britanie şi mă preocup îndeosebi, atît în predare cît şi în cercetare, de sistemele de educaţie din Europa de est. În martie şi aprilie (1978) am avut onoarea să vizitez România pentru a studia sistemul educaţional din această ţară. Sînt îndatorat domnului Constantin Petre, ministru adjunct la Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului, şi tuturor oficialităţilor din minister, directorilor şi personalului didactic cu care am avut contacte pentru organizarea unui program complet de vizite în diferite instituţii de învăţămînt, atît în Bucureşti, cît şi în alte multe oraşe.

În Marea Britanie există acum o „mare dezbatere" în educaţie. Revoluţia industrială are aici aproape două sute de ani, iar soluţiile educaţionale la problemele specifice ale industrializării s-au pierdut în trecut. Problemele recrutării şi pregătirii tineretului pentru nevoile unei societăţi industriale sînt acum discutate cu mare ardoare. În opoziţie, expansiunea rapidă a industriei din România necesită pentru prima oară o atenţie sporită şi imediată faţă de aceste probleme. Trebuie să mărturisesc că pe mine acest lucru m-a interesat şi m-a ajutat să observ abordarea nouă a sistemului de învăţămînt românesc. În acest articol vreau să subliniez unele din problemele educaţionale care se dezbat în Marea Britanie şi în România.

În discursul care a deschis dezbaterea educaţională actuală din Marea Britanie în 1978, fostul prim ministru James Callaghan şi-a exprimat profunda îngrijorare pentru faptul că în anul 1977, 30 000 de locuri din învăţămîntul superior de ştiinţă şi tehnologie nu au fost ocupate, în timp ce locurile la profilele umaniste au fost suprasolicitate ; el a subliniat tendinţa absolvenţilor de a prefera să rămînă în viaţa academică „călduţă" decît să muncească în industrie. Înclinarea preferinţelor tineretului către activitatea industrială este o problemă pentru care România a adoptat soluţii speciale ; similară este şi problema înzestrării tineretului cu deprinderile care îl fac apt pentru a fi un participant activ la activitatea productivă.

Spiritul educaţiei, din Apus în orice caz, militează împotriva pregătirii forţei de muncă calificate în raport cu necesităţile economice ale societăţii. Thomas Carlyle (1795—1881) spunea ca „să lăsăm pe fiecare să devină tot ceea ce este apt să fie" ; aceasta a devenit o axiomă a tradiţiei britanice de educaţie iar „autoîmplinirea" a fost şi este cuvîntul cheie al filozofiilor centrate pe copii după Montessori şi John Dewey. Într-un sistem de gîndire educaţional în care concentrarea atenţiei se face pe potenţialul individual — conceput independent de definiţiile a ceea ce se înţelege prin împlinire — este corespunzător pentru orientarea profesională faţă de muncă din descoperirea aptitudinilor sau corespondentelor latente ; consilierul întreabă tîrziu în activitatea şcolară a unui copil" : „Ce crezi că ţi-ar plăcea să faci ? De exemplu, punctul de plecare al unei broşuri pentru tinerii de 14—15 ani cu titlul Alegerea meseriei este „Gîndeşte-te la tine — ce fel de persoană eşti ?" Astfel cadrul în care se formulează aspiraţiile profesionale în Marea Britanie nu are referinţe evidente la situaţia socială în care se va desfăşura profesia ; copilul britanic găseşte mai degrabă în el decît în mediu stimulentele care să-i direcţioneze intenţiile.

În România, dimpotrivă, este de datoria cadrelor didactice, chiar şi la grădiniţă şi în şcoala primară, să orienteze cu simţ de răspundere dorinţele copiilor. Profesorul poate asigura o gamă diversă de activităţi tehnice, oferind cel puţin o atracţie pentru fiecare copil. Materialele puse în faţa copiilor în timpul activităţilor libere sînt de obicei gîndite pentru a permite dezvoltarea deprinderilor tehnice corespunzătoare, iar capacitatea copilului pentru jocul imitativ îşi găseşte dezlegarea în munca productivă mai curînd decît în, să spunem, jocul de-a mama şi tata din „Casa lui Wendy" (poveste de J. Barry, foarte populară printre copiii britanici) care este foarte obişnuit în clasele de grădiniţă din Marea Britanie.

IDEOLOGIA EDUCAŢIEI şi „COMPORTĂRII" în Europa de est, care se exprimă în variate forme, oferă un contrast clar în raport cu ideologia educaţiei din ţările apusene. Tinerii din România sînt îndemnaţi să-şi subordoneze propriile dorinţe intereselor colective. Omul socialist îşi manifestă suprema virtute a altruismului ; cel care aspiră să devină muncitor de exemplu, trebuie să se pregătească să lucreze într-o fabrică sau să conducă un camion dacă acesta este modul în care poate contribui cel mai bine la economia naţională. El niciodată nu refuză munca. Chiar mai important, este postulat în ideea marxistă de dezvoltare a omului că un copil nu trebuie să dobîndească numai resurse intelectuale, ci şi deprinderi practice care îi vor permite să participe într-un mod productiv la dezvoltarea statului. Marx însuşi avea în vedere un sistem educaţional care să combine la fiecare copil, după o anumită vîrstă, munca productivă cu instrucţia şi gimnastica, nu numai ca o metodă de a spori eficienţa producţiei, ci ca singura metodă care produce fiinţe umane dezvoltate armonios. În România, conceptul de om cult constă într-un individ care combină dezvoltarea intelectului cu aceea a deprinderilor practice : „În condiţiile revoluţiei, conceptul general de cultură este reformulat în sensul că el încorporează, în acelaşi timp atît cunoştinţele tehnico-ştiinţifice cît şi deprinderi de muncă". Unii comentatori chiar au atribuit educaţiei tehnologice semnificaţia dată altădată retoricii, gramaticii şi latinei ca instrumente de comunicaţie.

Virtutea altruismului se capătă desigur printr-un program cuprinzător de educaţie politică şi socială care este încurajat de activitatea grupului de clasă ; copiii sînt deprinşi să-şi evalueze propria identitate colectivă şi să contribuie la realizările colectivului. În România activităţile practice au fost instituţionalizate în ultimii ani şi ca muncă patriotică (subl. original) ; copiii şi studenţii sînt organizaţi în echipe şi pot fi observaţi la sfîrşitul zilei de şcoală sau duminicile curăţînd căminele studenţeşti, îngrijind grădinile publice şi altele ; în timpul verii munca patriotică (subl. original) poate lua forma ajutorului la recoltare sau proiecte mult mai ambiţioase care includ săparea unui canal de la Dunăre la Marea Neagră. Din punct de vedere

educațional este important ca studenții să fie convinși de scopul muncii patriotice, pentru că prin aprecierea lor asupra utilității și necesității unei astfel de activități se simt înclinați să-și aleagă profesiuni care au valoare pentru țară.

Din considerația față de imaginea muncii și a muncitorului, noi, cei care lucrăm în domeniul educației în Marea Britanie putem învăța mult din experiența și practica României și a vecinilor ei. Noi am apelat numai recent „la ajutorarea copiilor pentru a aprecia cum o națiune își cîștigă și își menține standardul de viață și a evalua corect rolul esențial al industriei și comerțului în acest proces". După părerea lui Sir Alec. Smith, directorul Politehnicii din Manchester și președinte al Consiliului școlar s-a produs o situație în care mulți profesori nu au decît dispreț pentru industrie. Ei o văd ca avînd puțin respect pentru valorile umane, recunoaștere redusă a atributelor umane, orientată numai către creșterea producției și fără să se preocupe de măsura în care se dezumanizează oamenii sau se irosesc resursele pămîntului, apelînd la emoțiile umane grosolane, ca lăcomie și invidie, în timp ce industriașii simt că educația este impregnată de prea multe tipuri nepractice care dau tînărului o rezervă față de industrie. Desigur, școlile și personalul nostru nu fac încă suficient pentru a îndruma tineretul spre industrie, iar imaginea pe care o are industria îi descurajează pe elevi să intre în ea.

În timp ce industria și educația din Marea Britanie sînt îndemnate de un prim ministru să-și dea mîna și să se împrietenească, în România ele trăiesc deja în bună simbioză. În ultimii ani integrarea învățămîntului, cercetării și muncii practice a apărut ca o caracteristică dominantă a educației în România. În 1976 s-a adoptat un decret de înființare, organizare și conducere a unităților de producție, cercetare și învățămînt pentru a împleti sistemul de învățămînt superior cu activitatea productivă și cu cercetarea științifică. Se are în vedere ca în viitor această direcție să se manifeste la toate nivelurile de învățămînt. Numere ale Revistei de pedagogie au explorat implicațiile acestei politici : în special, pedagogii au studiat potențialul obiectelor de învățămînt tradiționale în procesul integrării instrucției cu munca și cercetarea, perfecționarea educației tehnologice și orientarea școlară și profesională. Guvernul român a susținut aceste inițiative cu alocare de resurse : de exemplu, în 1977, au fost cheltuite peste 18 mil. lei numai pentru atelierele școlare. În procesul integrării, obiectele tehnice au dus inevitabil la stabilirea principalelor dezvoltări și inovații : „educația tehnologică constituie pentru școală coloana vertebrală a integrării educației cu cercetarea și producția, a pregătirii tineretului pentru muncă, pentru viață".

Școala românească funcționează în atmosfera și contextul muncii productive. Perspectiva pe care copilul român o are asupra muncii este astfel locală. Școala determină interesul pe care copilul îl declară asupra locului de muncă al părinților, iar cel mai obișnuit răspuns la întrebarea „ce vrei să te faci cînd vei fi mare ?" este „ca tata și mama". Pentru copilul român nu este cazul de a deveni conștient prin filosofie sau prin studiul relațiilor curente ale capacității prin care poate să-și servească semenii : este mai degrabă cazul dezvoltării în mediul muncii de la grădiniță pînă la liceu, chiar și în mediul unui mod deosebit de activitate tehnică și cu imaginea unei anumite fabrici în minte ca loc al unei posibile angajări.

În ROMÂNIA, timpul pentru munca productivă *este rezervat pentru copiii de toate vîrstele. Trusa de construcție, „Pionierul constructor" se introduce în general copiilor de la vîrsta de 5 ani : copiii la început lucrează după indicații, dar pot utiliza trusa în perioadele de „activitate liberă" de îndată ce li se stabilește un repertoriu de modele. La vîrsta de 6 ani ciocanul electric („Aparat de pirogravat") se folosește la alegere, dînd copiilor posibilitatea să lucreze de la vîrste mici obiecte de artă tradițională românească de o calitate acceptabilă. Trusa „Traforaj" compusă din fierăstrău, clește și cuie este destinată copiilor de 8 ani, dar se oferă voluntar și copiilor mai mici. Țesutul și spălatul sînt și ele activități foarte obișnuite în grădiniță. Aceste activități pentru antrenarea deprinderilor tehnice se adaptează cu grijă după nivelul de dezvoltare a copiilor și după motivația lor.*

Putem acum să oferim sub formă de concluzie, cîteva comentarii interpretative asupra următoarelor puncte :

— filozofiile educației din Europa de Est și Marea Britanie sînt radical diferite prin concepțiile lor asupra dezvoltării, împlinirii, maturizării umane și a scopurilor educației : ideologiile socialiste și capitaliste care stau la baza acestor filozofii au implicații clare pentru formularea obiectivelor educaționale ;

— organizarea sistematică a practicii educaționale în conformitate cu dezvoltarea planificată a economiei are implicații atît pentru structura sistemului educațional (de exemplu, înființarea școlilor profesionale) cît și pentru principiile orientării profesionale ;

— caracterul instituționalizat al experienței de muncă din România pune în lumină caracterul incidental din sistemul din Vest unde studenții fac producție, dacă o fac, în timpul vacanțelor universitare și pe o bază temporară ;

— devotamentul față de muncă este cultivat prin dezvoltarea simțului responsabilității sociale, prin curiozitatea copilului în mediul local ;

— se dă atenție muncii corecte ca activitate de onoare și constructivă ;

— munca se face în interiorul școlii iar școala operează în interiorul mediului de muncă, producția fiind o parte a vieții școlare.

Buşecan, Teofil (1976), *Eroismul în muncă*, Bucureşti, Editura politică.

Education in the Socialist Republic of Romania (1977) ; Bucharest, Ministry of Education.

H.M.S.O. (1977) : *Education in Schools : a Consultative Document* : London. Cmnd. 6869.

Învățămînt—cercetare—producție (1977), Bucureşti, Revista de pedagogie.

Die Landeskonferenz der Rumanischen Partei : 7—9 Dezember 1977 (1978) ; Bucharest, politischer Verlag.

Marx, Karl (1867) *Das Kapital*, vol. 1.

Ministerul Educației și Învățămîntului (1976) ; *Programa Activității Instructiv-educative în Grădinița de copii*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică.

Pop, Laurențiu (1977) ; *Munca fizică și munca intelectuală în condițiile actuale ale României* : Bucureşti, Editura politică.

Preda Constantin (1977) : *Pedagogia și activitatea productivă : optimizarea pentru activitatea productivă*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică.

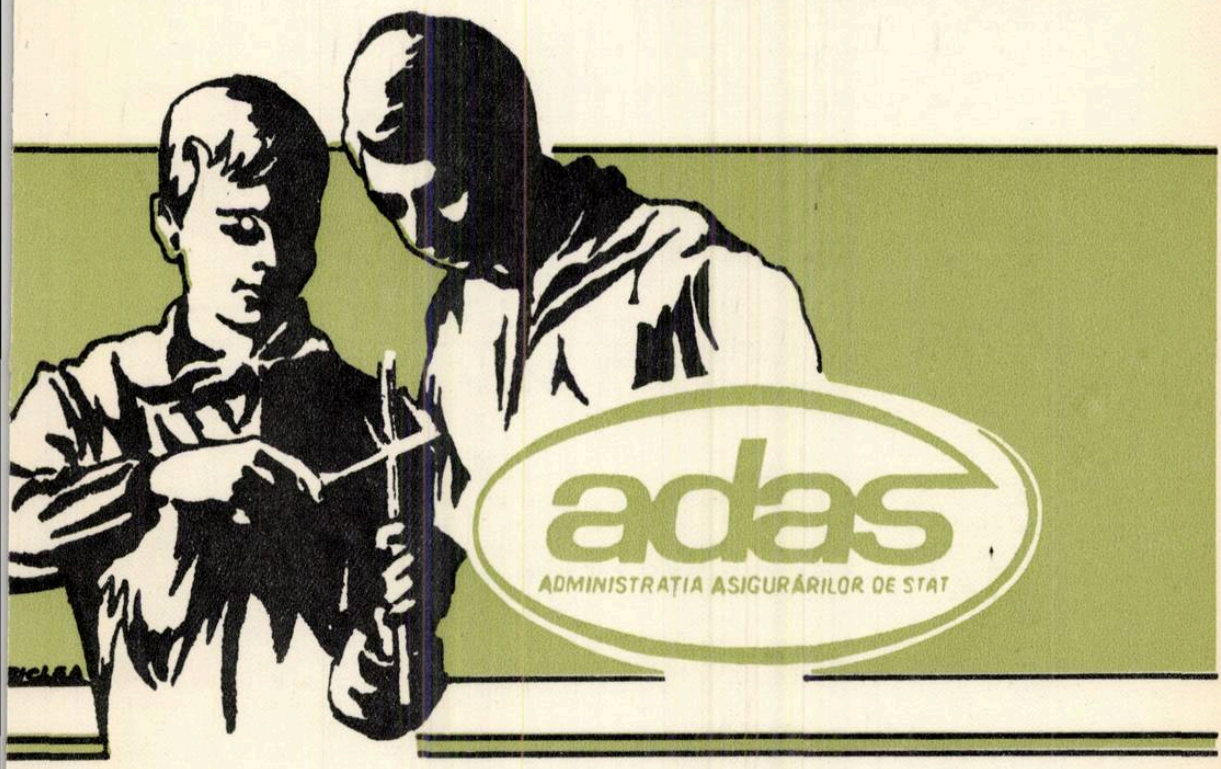
Rankin, M. And. Bankin, J. B. (1972) : Choosing a Job : Sunbury-on. Tjames. Nelson.

Revista de pedagogie, Bucureşti, Institutul de cercetări pedagogice şi psihologice.

Times Educational Supplement : London.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

ASIGURAREA COMPLEXĂ A ELEVILOR ȘI STUDENȚILOR



Această formă de asigurare combinată cuprinde în același contract :

● CAZURILE DE ACCIDENTE ALE ELEVULUI SAU STUDENTULUI pentru sume asigurate de pînă la 18.000 de lei, diferențiate în funcție de urmările accidentelor ;

● CAZURILE DE PAGUBE PRODUSE DE INCENDIU, DE UNELE CALAMITĂȚI ALE NATURII ORI DE FURT PRIN EFRACȚIE la bunurile asigurabile (îmbrăcăminte, obiecte de sport și de voiaj etc.) luate de elev sau student oriunde în afara domiciliului, pentru suma asigurată de 2.000 de lei

● CAZURILE DE RĂSPUNDERE CIVILĂ LEGALĂ care decurg din deteriorarea unor bunuri din vina elevului sau studentului, pentru pagube de peste 100 de lei pînă la 2.000 de lei.

ADMINISTRAȚIA ASIGURĂRILOR DE STAT plătește despăgubiri și sume asigurate ca urmare a evenimentelor neprevăzute produse în timpul valabilității contractului de asigurare, în orice loc și cu orice ocazie, inclusiv în timpul vacanțelor.

Durata asigurării este de 6 luni sau de 1 an (la alegere). COSTUL ASIGURĂRII ESTE DE 1 LEU PE LUNĂ PENTRU FIECARE ELEV SAU STUDENT.

LEI 5.

Contents/Содержание nr. 6/1981

N. N. Constantinescu : School and the pupils' training in the view of the new economic mechanism • **C. Răducu, E. Irimie** : Growing the socialist patriotism a major requirement of the educational activities • **I. Jinga** : Training labour force in Bucharest • **I. Strâchinaru** : Creativity and invention in children • **Gh. Călugăriţa** : Introducing the concept of geometric place in gymnasium • **T. Mareş** : Efficient ways of atheist-scientific propagande in pupils' ranks • **M. Itu, R. Segal** : Nurture education in school • **Gh. Mihai, V. Donea** : Resocialization of pupils with behavioral disturbances • **M. Grigoroviţă** : Psychopedagogical implications of the relation thought — mother tongue, foreign language • **L. I. Pană** : A structural dynamic way of evaluating skills • **F. Dinu-Măruşteru** : Speaking skill towards a structural-dynamic evaluation • **Gh. Moldovan** : Correlating mathematics knowledge in kindergarten and 1st grade • **A. Butoi** : Signatures from Romanian writers to our school • **A. Găvenea** : A daring attempt • **A. Dancsuly, M. Ionescu** : Au innovating project of the pedagogical science • **M. Călin** : For a curriculum of education based on science • **O. Clătici, E. Bildescu** : Stimulating pupils' and students' critical mind and ideological activity • **Şt. Fătulescu** : Errors and their effects of second degree • **Fl. Popescu** : Permanent to the gates of novelty • **Şt. Bârsănescu** : Attempts and beginnings of higher education in the Romanian countries (XVI century) • **M. Mihăilescu, Fl. Bălaşa** : A century since the creation of the first kindergarten in Bucharest • **G. Văideanu, C. Comorovschi** : An active organization in the field of Education for Peace • **R. Homan** : Learning to work. Problems and prospects of schools in Romania and Great Britain • Books • Ideas.

Н. Н. КОНСТАНТИНЕСКУ, Школа и формирование учащихся в духе нового экономического механизма • **К. РЭДУКУ, Е. ИРИМИЕ**, Обработка социалистического патриотизма — мажорное настоятельство воспитательных деятельностей • **И. ЖИНГА**, Подготовка рабочей силы в Муниципии Бухарест • **И. СТРЭКИНАРУ**, Креативность и изобретение у детей • **Г. КЭЛУГЭРИЦА**, Введение понятия геометрического места в гимназии • **Т. МАРЕШ**, Эффективные формы научно-атеистической пропаганды среди учеников • **М. ИТУ, Р. СЕГАЛ**, Воспитание питания в школе • **Г. МИХАЙ, В. ДОНЯ**, Пересоциализация учащихся с растройством поведения • **М. ГРИГОРОВИЦЭ**, Психопедагогические импликации отношения мышление-родная речь, иностранный язык • **Л. И. ПАНЭ**, Метод структурно-динамичексой оценки формирования навыков **Ф. Д. МАРУШТЕРУ**, Навык устного выражения к структурно динамичекой оценки • **Г. МОЛДОВАН**, Корреляция математических зананий из детсада с I-ым классом • **А. БУТОЙ**, Афтографы по адресу класса от писателей нашей страны • **А. ГЭВЕНЯ**, Смелая попытка • **А. ДАНЧУЛИ, М. ИОНЕСКУ**, Новаторский проэкт программы по педагогике • **М. КЭЛИН**, За реалистическую, научно обоснованную программу педагогики • **О. КЛЭТИЧ, Е. БЫЛДЕСКУ**, Стимуляция критического духа и идеологической деятельности у учеников и студентов • **Ш. ФЭТУЛЕСКУ**, Заблуждения и их второстепенные эффекты • **Ф. ПОПЕСКУ**, Постоянно у ворот нового • **Ш. БЫРСЭНЕСКУ**, Попытки и зачинания высшего образования в румынской стране • **М. МИХЭЙЛЕСКУ, Ф. БЭЛАША**, Столетие первого детсада в Бухаресте • **Г. ВЭЙДЯНУ, К. КОМОРОВСКИ**, Активная организация в области воспитания в духе мира • **Р. ХОМАН**, Учиться трудить, вопросы и перспективы школ в Румынии и Великой Британии • Книги-Идеи

N. N. CONSTANTINESCU

School and the pupils' training in the view of the new economic mechanism (p. 1).

The author explains the role and importance of the new economic mechanism in the whole of the national economy, the deep implications it has in the increase of efficiency, of the quality of labour. In the articole the need of a real revolution in the way of thinking and solving problems is emphasized, problems which confront each working man in his field of activity.

The article includes some ways of acting at the school level, in the view of educating pupils in the direction of an active economic thinking, of the household husbandry, of the duty and responsibility towards the results of work.

КОНСТАНТИН РЭДУКУ, ЕЛЕНА ИРИМИЕ

Обработка социалистического патриотизма мажорное настоятельство воспитательной деятельности в ряду молодого поколения (p. 5)

Первым направлением в формировании патриотического сознания — по мнению авторов - является твердое знание истории румынского народа, его прошлого брьбы и труда. Причем, необходимо изучать произведение товарища Николае Чаушеску, являщееся синтезисом опыта и вклада РКП в развитии диалектического и исторического материализма и научного социализма. Авторы показывают формы и метоты воспитания молодежи вдухе социалистического патриотизма, как и пути борьбы против западных концепций и действий, вредных для формирования нашего будущего поколения.